SIMONA-ELENA BERNAT

TEHNICA ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE

BCU Cluj-Napoca
ACUMP 2005 00389

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
CLUJ-NAPOCA, 2003

Referenţi ştiinţifici:
Prof. univ. dr. Miron IONESCU
Prof. univ. dr. Vasile CHIŞ

Coperta:
Könczey Elemér

778848

© 2003 Simona-Elena Bernat. Toate drepturile rezervate. Reproducerea parţială sau integrală a textelor fără acordul autorului este interzisă.

Universitatea "Babeş-Bolyai"
Editura Presa Universitară Clujeană
Director: Horia Cosma
Str. Republicii, nr. 24
3400 Cluj-Napoca
ROMÂNIA
Tel.: (+40)-264-197401
Fax: (+40)-64-191906
e-mail: presa_universitara@email.ro

ISBN 973-610-181-9

*Pentru **M.K.**.,*
care mi-a arătat că oamenii sunt
cea mai bună sursă de învăţare.

CUPRINS

PREFAȚĂ de Mircea Miclea 11

INTRODUCERE LA TEHNICĂ ÎN ÎNVĂȚARE 15

PARTEA ÎNTÂI

ARHITECTURA ÎNVĂȚĂRII UMANE 21

CAPITOLUL 1

CE ESTE ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ 23
Cum se produce învățarea? 23
Învățarea eficientă 24
Unitate, secvență, context, cadru de învățare 26

CAPITOLUL 2

TEORII ASUPRA ÎNVĂȚĂRII ŞI APLICAȚIILE LOR PEDAGOGICE 33
Behaviorismul 33
Scenarii posibile 33
Cuvinte cheie 34
Ce spun cercetările despre învățare? 34
Comentarii 37
Aplicații pedagogice 38
Cum se poate monitoriza? 44
Cognitivismul 44
Scenarii posibile 44
Cuvinte cheie 45
Ce spun cercetările despre învățare? 46
Comentarii 48
Aplicații pedagogice 49
Cum se poate monitoriza? 53
Constructivismul 53
Scenarii posibile 53
Cuvinte cheie 54

Ce spun cercetările despre învățare? 55
Comentarii 59
Aplicații pedagogice 61
Cum se poate monitoriza? 65
Antrenamentul intelectual 66
Scenarii posibile 66
Cuvinte cheie 67
Ce spun cercetările despre învățare? 67
Comentarii 71
Aplicații pedagogice 72
Cum se poate monitoriza? 84
Tendințe actuale și orientări posibile 85
Exerciții 88
Bibliografie: 89

CAPITOLUL 3

DIFERENȚE INTERINDIVIDUALE ÎN ÎNVĂȚARE **91**
Particularități de vârstă și de evoluție 91
Stadiile dezvoltării intelectuale (Jean Piaget) 91
Stadiile dezvoltării morale (Lawrence Kohlberg) 93
Stadiile dezvoltării psihosociale (Eric Erikson) 96
Stadiile formării competenței de simbolizare (Howard Gardner) 97
Stadiile dezvoltării fomelor de cunoaștere (William Perry) 100
Stadiile dezvoltării gândirii critice (Richard Paul și Linda Elder) 111
Particularități de gen 115
Modelul Baxter-Magolda 115
Modelul Belenky 117
Particularități culturale 120
Particularități aptitudinale și interese 121
Uniformitate și diversitate 126
Exerciții 128
Bibliografie 129

PARTEA A DOUA

TEHNICI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ **131**

CAPITOLUL 1

ACTIVITATEA INTELECTUALĂ **133**
Ce este munca intelectuală? 133
Lectura tradițională versus lectura electronică 134
Lectura rapidă 134
Pre-lectura 135
Lectura accelerată 137
Elaborarea textelor scrise 138
Observații generale 138
Fișa de lectură 140
Jurnalele de lectură 141
Prezentarea de carte 142
Recenzia 142
Referatul 143
Exerciții 147
Bibliografie 148

CAPITOLUL 2

CUM SE OBȚINE EFICIENȚA ÎN ÎNVĂȚARE **149**
Luarea notițelor 149
Înregistrarea 149
Prelucrarea 162
Organizatorii cognitivi 162
Organizatorii cognitivi dați în avans 163
Organizatorii cognitivi și structurarea notițelor 164
Logică și argumentare 173
Argumentarea 173
Modele de argumentare: antichitatea 174
Modele de argumentare: evul mediu 176
Și iluminismul 176
Modele de argumentare: secolul xx 177
Strategii de dezvoltare a gândirii critice 181
Lectura activă 181
Scrierea argumentativă 182
Elaborarea raționamentelor 185

Formularea întrebărilor 190
Strategiile metacognitive 194
Mnemotehnici 195
Exerciţii 199
Bibliografie 200

CAPITOLUL 3

UTILIZAREA SURSELOR DE ÎNVĂŢARE 201
Documentarea 201
Cărţile 201
Articolele 202
Internetul 203
Citarea 205
Investigaţia 207
Sursele 207
Proiectele de investigaţie 207
Experimentarea 209
Grupurile de studiu 209
Exersarea individuală 210
Exerciţii 212
Bibliografie 213

PARTEA A TREIA 215

SINELE CA INSTRUMENT ŞI SCOP AL EDUCAŢIEI 215

CAPITOLUL 1
CONSTRUIREA SINELUI PRIN EDUCAŢIE ŞI AUTOEDUCAŢIE 217
Stiluri individuale de învăţare 217
Ce sunt stilurile de învăţare? 217
Modelul Fleming şi Mills 218
Modelul Kolb 223
Modelul 4MAT 227
Modelul Dunn şi Dunn 229
Modelul Gardner 231
Modelul Felder şi Silverman 237
Dezvoltarea abilităţilor personale 244
Analiza SWOT 244

Învăţarea experienţială 245
Automatizarea comportamentelor de învăţare 246
Bibliografie 250

CAPITOLUL 2

PLANIFICAREA ŞI MANAGEMENTUL ÎNVĂŢĂRII 251
Managementul timpului şi al resurselor 251
Motivarea şi automotivarea pentru învăţare 254
Programul individual de învăţare 255
Învăţarea pe toată durata vieţii 257
Exerciţii 259
Bibliografie 260

EPILOG 261

A ÎNVĂŢA ÎNVĂŢÂND PE ALŢII 261

REZUMAT 263

ABSTRACT 265

INDEX 267

PREFAȚĂ

Ştiinţele educaţiei fac parte din acea categorie de discipline care trebuie să îşi reconsidere periodic principalul obiect de studiu: procesul de predare şi învăţare. Această reconsiderare e determinată de caracterul dinamic al predării şi învăţării, de faptul că trăsăturile definitorii se modifică substanţial de la un moment istoric la altul.

Să luăm, de pildă, **rolul profesorului**. Până nu demult, profesorul apărea în faţa elevilor ca principala **bază de cunoştinţe** despre o anumită disciplină. El avea cunoştinţele, cărţile, studiile, articolele care spuneau ce e relevant în disciplina respectivă; el trebuia adresat, „accesat" – ca să folosim un termen din tehnologia informaţiei – dacă cineva dorea să înveţe. În ultimii ani însă rolul său s-a schimbat fundamental, datorită **democratizării fără precedent a accesului la cunoştinţe**. Aceleaşi cunoştinţe pe care profesorul ţi le predă la curs le găseşti pe alte câteva sute sau mii de

site-uri de pe Internet. O carte rară care, până nu demult, o găseai doar în biblioteca personală a profesorului, acum e accesibilă printr-o simplă apăsare pe taste în zeci de biblioteci virtuale. Ca atare, cunoştinţele care în urmă cu câţiva ani puteau fi accesate numai prin profesor la orele de curs, acum sunt accesate graţie tehnologiei informaţiei oricând, la orice oră din zi sau din noapte, pe zeci şi sute de locaţii din spaţiul virtual.

În aceste condiţii, rolul profesorului ca bază de cunoştinţe se reduce dramatic. El devine mai degrabă o călăuză, **un ghid,** care spune ce e relevant, ce e valoros şi ce nu prin oceanul de informaţii la care putem avea acces cu atâta uşurinţă. El trebuie să ofere mai degrabă **experienţe de învăţare**, trăiri emoţionale intense, despre miracolul unei descoperiri, despre eleganţa unei ecuaţii, despre „plăcerea textului", cum ar spune R. Barthes.

Cartea de faţă este o astfel de reconsiderare a rolului profesorului – văzut ca **antrenor** – şi a tehnicilor de învăţare eficientă. Ancorată în cercetări recente, ea invită, cu acribie şi pertinenţă, la o nouă reflecţie asupra propriilor noastre practici de predare. Căci nu este cale mai bună de a-ţi spori expertiza într-un domeniu decât reflecţia permanentă asupra propriei practici. Un

profesor care este un **practician reflexiv**, care îşi construieşte predarea pornind de la analiza învăţării, este ţelul oricărei pedagogii, susţinut cu multă competenţă de autoarea acestei lucrări.

Mircea Miclea

INTRODUCERE LA TEHNICĂ ÎN ÎNVĂȚARE

Profesorii predau regula, nu excepția și, de altfel, ei nu se pot devota unui singur ucenic; nu-l pot urmări ceas de ceas, până și în somnul lui. Altcineva, chiar incomparabila instituție a familiei, ce competență și ce cutezanță au? "Nu încerca prea mult spune tânărului familia; stai lângă mal, dacă vrei să-ți fie bine." Dar antrenorul este din alt aluat; îndrăgind și el, ca un părinte, pe tânăr, îi spune: "Aruncă-te în larg, n-ai să te înec."

(Noica, 1992, p.259)

Ce înseamnă a vorbi despre tehnică în activitatea de învățare? Cum se leagă tehnica de munca intelectuală? Devine profesorul un tehnician dacă aplică o anumită metodologie? Devine pedagogia mai puțin artă?

Ce putem numi tehnică și cu ce semnificație va fi folosit acest termen în lucrarea de față?

Într-o primă accepțiune, tehnica desemnează "totalitatea procedeelor întrebuințate în practicarea unei meserii, a unei științe" (DEX, p.1079). Procedeele corelate cu profesiunea didactică se concretizează în metodologia utilizată pentru predare. Metodologia cuprinde procedee, metode și mijloace care sunt folosite în domeniul didactic. Toate acestea reprezintă tehnici de eficientizare a procesului instructiv-educativ. (Cristea, 1998)

Cel mai consistent segment al metodologiei îl constituie metodele didactice. Acestea sunt create și verificate pe bază de cercetare empirică. Practica decide în ce măsură sunt utile și când este momentul să se producă o schimbare. Profesorul este instruit să le utilizeze în munca sa, pentru a transmite informații, cunoștințe sau pentru a forma abilități, atitudini. Care este cea mai bună metodă? Probabil aceea care se potrivește cel mai bine situației concrete de învățare. Valoarea reală a metodei nu este intrinsecă. Să luăm cazul conversației, o metodă cu un lung istoric, de la maieutica socratică, trecând prin conversația de tip catehetic din Evul Mediu și până la redescoperirea și abordarea ei euristică de către modernitate. Metoda a fost mereu aceeași. Ceea ce dă

valoarea reală a unei metode este felul în care se utilizează aceasta, adică tehnica.

O a doua accepțiune a termenului menține mare parte din semnificația anterioară, dar o îmbogățește cu anumite nuanțe: "Totalitatea uneltelor și a practicilor producției dezvoltate în cursul istoriei, care permit omenirii să cerceteze și să transforme natura înconjurătoare cu scopul de a obține bunuri materiale" (DEX, 1079). Putem aplica această definiție la educație din perspectivă economică. Educația are și ea un produs, iar acesta este omul format în acord cu exigențele unei anumite societăți, care a investit în formarea individului și-l solicită pe acesta să se integreze în societate.

"Uneltele și practicile producției" se referă la metode, procedee și mijloace de instruire, dar și la capacitatea de a elabora strategii de utilizare a lor pentru o educație eficientă. Ideile de cercetare și transformare reclamă abilitatea de a combina elementele anterior enunțate, în funcție de anumite criterii, dintre care cele mai importante, în condițiile obținerii unui produs, par a fi cele ale calității și eficienței.

Orientarea către scop asigură conexiunea cu sensul teleologic al educației. Idealul, scopurile și obiectivele, pentru a fi atinse, solicită o atentă proiectare prealabilă a strategiilor de instruire. Tehnica în educație presupune un anumit grad de autonomie, profesorul combină metodele, procedeele și mijloacele, raportându-se la scop și principii, pentru a crea strategii didactice.

A treia accepțiune presupune întoarcerea pe filonul etimologic, până la izvoarele din limba greacă ale acestui termen, pe care Noica le menționează în *Simple introduceri la bunătatea timpului nostru*, referindu-se la cultura de performanță: „... o artă nu există fără meșteșug, adică fără acea *techne*, ce însemna deopotrivă artă și meșteșug la greci." (Noica, 1992, p.152). Tehnica didactică înseamnă *savoir-faire*-ul profesiei didactice. Profesorul care *știe să facă* din punct de vedere didactic este cel care se centrează pe "cum": cum se utilizează metodele și mijloacele, cum funcționează ele singular și în combinație, cum se potrivesc unele cu altele, dar și cu scopurile, normele și valorile educației. *Tekhne înseamnă a ști cum să faci pentru a construi și menține armonia.* Performanța pe care o presupune tehnica didactică îl tintește pe profesor și se referă la succesul său profesional.

Este pedagogia artă sau știință? Întrebarea aceasta are substrat real doar dacă ne referim la predare, care este și artă și știință. *Predarea de calitate, însă, nu se rezumă la atât, valoarea ei provine din tekhne, capacitatea profesorului de le combina pe acestea în mod eficient și raportându-se permanent la calitate.*

Mai mult decât a preda, tehnica didactică înseamnă a învăța pentru sine și a facilita învățarea altora. Majoritatea lucrărilor de pedagogie care se adresează profesorilor practicanți prezintă modele de predare și mai puțin modele de învățare. Ceea ce propune această carte reprezintă o dezvăluire, din perspectivă psihopedagogică, a modului în care se produce învățarea, cu intenția de a accesibiliza înțelegerea mecanismelor acesteia și, în consecință, însușirea câtorva dintre tehnicile sale specifice.

Premisa de la care pornim constă în ideea că învățarea este cu atât mai durabilă, cu cât mai înalt este gradul de reflexivitate pe care îl investim în ea. Procesul învățării devine conștient și activ atunci când reflectăm asupra lui, analizându-ne constant modul în care învățăm, stabilindu-ne conștient scopuri, monitorizând progresele pe care le realizăm. Acestea sunt câteva dintre comportamentele legate de învățare care, alături de învățarea despre învățare, ne transformă în profesori, studenți și elevi reflexivi.

Prin prezentarea unor tehnici de învățare și de muncă intelectuală, lucrarea de față propune, implicit, modelul **profesorului** care este în același timp și **antrenor**. Sunt câteva premise pe baza cărora rolul profesorului se poate extinde în această direcție:

- Și profesorul trebuie să lucreze pentru performanță individuală.
- Abordări recente ale învățării promovează ideea că structurile cognitive nu sunt statice, potențialul genetic este modificabil, adică este educabil.
- Reflexivitatea nu poate fi predată, ci antrenată.
- Tehnica învățării eficiente se însușește prin exercițiu.

Care sunt caracteristicile profesorului-antrenor? Este bine pregătit din punct de vedere psihopedagogic și al

domeniului pe care-l predă, gânditor critic-reflexiv şi autoreflexiv, precum şi dornic de a învăţa el însuşi. Este profesorul care *nu predă regula,* ci o adaptează cu responsabilitate şi profesionalism la diversitatea celor care învaţă.

Profesorul-antrenor facilitează învăţarea elevilor săi printr-un demers didactic ce-i implică pe aceştia conştient şi activ. Procesul didactic pe care-l coordonează este transparent: pe de o parte, el face cunoscute elevilor obiectivele lecţiilor şi criteriile de evaluare, pe de altă parte îi învaţă pe elevi şi cum să înveţe. Adică transmite, pe lângă conţinutul obişnuit al lecţiilor, şi *meşteşugul* de a învăţa eficient.

Profesorul-antrenor crede în puterea educaţiei, de aceea investighează permanent *cum* se poate realiza aceasta eficient, în raport cu cerinţele societăţii în care trăieşte şi cu finalităţile educaţionale. Analizează activitatea elevilor săi şi pe cea proprie. Este flexibil, dar interoghează critic ideile pe care le vehiculează, elementele de noutate pe care le introduce, strategiile pe care le utilizează. De asemenea, verifică valoarea practică a ceea ce predă, stabileşte conexiuni cu realitatea concretă şi valorifică în predare experienţa anterioară acumulată de elevi, fie că aceasta provine din şcoală, fie din mediul extraşcolar.

Profesorul-antrenor îşi iubeşte şi îşi respectă elevii şi profesia, de aceea el învaţă constant şi se autoperfecţionează, pentru a se putea transforma pe sine în sursă de învăţare şi instrument al educaţiei pentru elevii săi. Este conştient că numai menţinând pasul cu progresul în cunoaştere poate să menţină şi calitatea activităţii sale. Înţelege rolul modelelor în formare şi încearcă să fie el însuşi un model de profesionalism în domeniul său.

Paradigma în care profesorul antrenor se încadrează cel mai bine este cea a antrenamentului intelectual. Teoriile despre învăţare care răspund acestei paradigme, precum şi aplicaţiile lor pedagogice vor fi prezentate în Capitolul 1 al primei părţi. Premisa antrenamentului intelectual constă în asumţia că potenţialul individual nativ este modificabil şi poate fi dezvoltat aplicând anumite tehnici. Capacitatea de a rezolva probleme, reflexivitatea şi autoreflexivitatea, gândirea critică, gândirea laterală, controlul efortului investit în

învăţare, monitorizarea progresului în dezvoltarea potenţialului de învăţare reprezintă nucleul principal de abilităţi care pot fi modelate prin antrenament intelectual.

Conţinutul prezentei lucrări se adresează acestui tip de profesor, precum şi tuturor profesorilor care sunt interesaţi de *mai bine* în munca lor. Reprezintă o selecţie de informaţii, de fundamentări teoretice psihologice abordate din unghi pedagogic, de modele şi, mai ales, aplicaţii, fără pretenţia de exhaustivitate şi cu invitaţia la analiză critică şi la probare în practică.

Studenţii şi elevii îşi pot forma şi singuri un anumit mod de a învăţa, dar pot dobândi mai uşor abilităţi în acest sens sub îndrumarea competentă a profesorilor. Învăţarea devine reală atunci când ne foloseşte cu adevărat în viaţă, iar pentru aceasta este nevoie să ne însuşim acele tehnici care ni se potrivesc cel mai bine. Pentru a avea succes în a-i învăţa pe elevii noştri ceea ce dorim este necesar să experimentăm noi înşine mai întâi, pentru a înţelege şi să fim încrezători că, folosind tehnica adecvată, orice elev poate atinge succesul în învăţare.

* *
*

Mulţumesc tuturor profesorilor mei, de la care am învăţat *cum să fac* în munca didactică.

Mulţumesc studenţilor mei, care au avut întotdeauna încredere să-mi încredinţeze judecăţile lor critice, precum şi ideile lor despre învăţare şi despre profesia didactică.

Mulţumesc prietenilor şi colegilor mei profesori, mai vechi sau mai recenţi, care îmi împărtăşesc constant temerile şi speranţele lor în şi pentru educaţie. Dintre aceştia, un gând special se îndreaptă către profesorul Charles Temple, pentru susţinerea constantă, cărţile donate şi dialogurile productive.

Mulţumesc părinţilor şi surorii mele, pentru sprijinul constant, şi mai ales bunicii mele, de la care am deprins grija pentru ce se cuvine şi pentru lucrul bine făcut.

BIBLIOGRAFIE

1. Coteanu, I, Seche, L. Şi Seche M. (1996) – *Dicţionar explicativ al limbii române*, Univers Enciclopedic, Bucureşti.
2. Cristea, S. (1998) – *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti.
3. Noica, C. (1992) – *Simple introduceri la bunătatea timpului nostru, Humanitas*, Bucureşti.

PARTEA ÎNTÂI

ARHITECTURA ÎNVĂŢĂRII UMANE

Unde este înţelepciunea pe care am pierdut-o în cunoaştere,
unde este cunoaşterea pe care am pierdut-o în informaţie?
(T.S. Eliot – *Fortăreaţa*)

CAPITOLUL 1
CE ESTE ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ

CUM SE PRODUCE ÎNVĂȚAREA?

O bună cunoaştere a procesului învățării face mai eficientă luarea deciziilor de adaptare pe parcursul unei lecții, pentru profesori, sau a deciziilor de elaborare a programelor individuale de învățare, în cazul studenților şi al elevilor.

Care sunt etapele pe care le parcurgem atunci când învățăm?

O primă fază este cea de contact cu informațiile noi, urmată de o prelucrare a acestora, până când are loc înțelegerea. Am putea numi această fază achiziție. Faza următoare este cea de interiorizare a noilor cunoştințe şi de integrare a lor într-un sistem personal, coerent, care se construieşte pornind de la experiențele anterioare. Am putea numi această fază interiorizare. A treia fază presupune acțiune din perspectiva noilor achiziții, care, odată dobândite şi operaționalizate, trebuie utilizate. Aceasta înseamnă că vom acționa conştienți fiind şi de faptul că ştim ceva în plus, şi de faptul că ştim la ce ne foloseşte ceea ce tocmai am aflat. Am putea numi această fază modificare. Pasul final este cel de concretizare a modificărilor în abilități şi comportamente. Am putea numi această fază rezultat. A atinge nivelul rezultatelor înseamnă a acționa fără să uităm că am învățat ceva.

Un aspect important legat de modificările produse este că acestea, pentru a putea fi considerate învățare reală, trebuie să fie menținute (Gagné, 1975). Odată ce modificarea a avut loc, aceasta este stabilă şi poate fi transferată asupra situațiilor noi.

Învățarea se construieşte pe baza experiențelor anterioare şi este influențată de climatul în care se realizează. Există factori interni (motivația, potențialul intelectual, particularități psihoindividuale şi de vârstă etc) şi factori

externi ai învățării (experiențele de învățare, contextul, evenimentele instruirii etc).

Învățarea înseamnă achiziție, urmată de o interiorizare, care duce la o modificare, observabilă prin intermediul unor rezultate. Modul în care acestea au loc a fost studiat de către psihologi şi pedagogi, iar rezultatele cercetării lor se concretizează în teorii ale învățării.

ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ

Învățarea eficientă are trei caracteristici importante:

- este activă
- este orientată către scop
- duce la rezultate măsurabile.

Instrumentele învățării eficiente sunt gândirea critică şi strategiile metacognitive.

Învățarea activă presupune implicare şi participare conştientă în procesul de construire a cunoştințelor. A da semnificație personală materialelor care sunt învățate înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoştințe, a stabili permanent legături între experiențele anterioare şi cele noi, între cunoştințe şi aplicabilitatea lor, între şi în interiorul domeniilor de cunoaştere.

Orientarea către scop presupune orchestrarea eforturilor înspre atingerea unor obiective. Obiectivele se stabilesc pornind de la punctele slabe existente, care vor fi convertite în nevoi de instruire şi autoinstruire. Obiectivele în învățare pot viza achiziția de informații, formarea de abilități, formarea de comportamente sau dezvoltarea potențialului de învățare. Obiectivele se stabilesc înainte şi în funcție de ele se aleg conținuturile şi procedeele. Proiectarea activităților de învățare eficientă se realizează prin obiective nu prin conținut.

Rezultatele măsurabile sunt un imbold pentru a continua investiția de efort în învățare. Rezultatele se concretizează în aspecte imediate (examene promovate, concepte stăpânite, idei însuşite), dar există şi rezultate care vor putea fi demonstrate în timp mai îndelungat (succes în profesie, performanță intelectuală, comportamente în viața concretă). Dezvoltarea personală este un continuum, nu se încheie odată cu dobândirea unei achiziții sau obținerea unui

rezultat. Calitatea este o coordonată cheie a rezultatelor obținute prin învățarea eficientă.

Gândirea critică este instrumentul învățării eficiente care ajută o persoană să se orienteze în lumea alternativelor posibile şi să-şi conştientizeze mecanismele propriei gândiri. Cel mai important aport al gândirii critice este că provoacă la acțiune, orice înțelegere este urmată de o acțiune în consecință. Perseverența în învățare duce la stabilitatea achizițiilor. Capacitatea de reflecție şi autoreflecție critică asupra experiențelor de învățare se concretizează în posibilitatea de a opta argumentat, pe baza unor dovezi valide asupra direcțiilor de dezvoltare personală.

Strategiile metacognitive denumesc aspectele legate de monitorizarea şi controlul învățării, precum şi dezvoltarea potențialului de învățare. Automonitorizarea progresului şi controlul efortului investit în învățare atrag după sine nevoia de a deprinde tehnicile de învățare. A decide resursele, cantitatea acestora şi momentul investirii lor înseamnă a învăța inteligent. A învăța cum să înveți înseamnă amplificarea capacității individuale de învățare, cu alte cuvinte a accelera eficient procesul învățării.

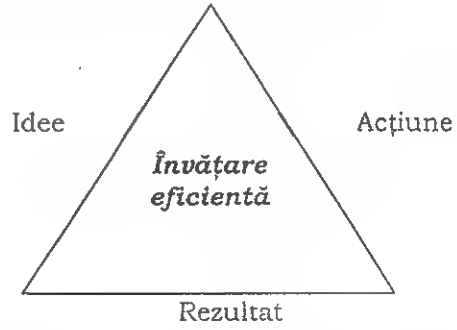


Figura 1– Triunghiul eficienței în învățare

Eficiența apare la intersecția a trei coordonate, aflate permanent în echilibru: ideea, acțiunea şi rezultatul.

Echilibrul este elementul cheie al acestui triunghi al eficienței. Ideea înseamnă a da semnificație personală învățării, a urmări un scop, acțiunea înseamnă capacitatea de a investi în atingerea acelui scop, iar rezultatul este garanția

atingerii scopului. Centrarea pe idei şi principii duce la o învăţare teoretică, centrarea pe acţiune duce la pierderea din vedere a scopului, centrarea pe rezultate duce la tehnicizare şi pierderea semnificaţiei învăţării.

Un alt aspect important al relaţiei idee-acţiune-rezultat îl constituie dinamica acesteia. După ce o idee a fost transpusă în rezultat prin intermediul acţiunii, procesul reîncepe, prin alegerea altor idei, a altor obiective.

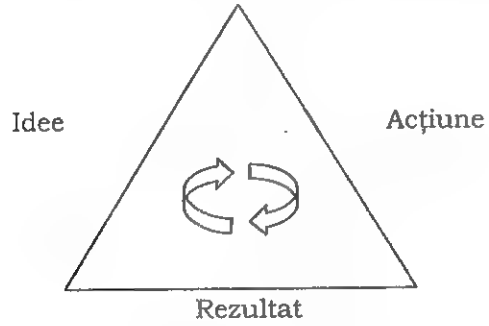


Figura 2 – Dinamica relaţiei idee-acţiune-rezultat

A învăţa eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat, pe care îl stabileşti conştient drept scop al învăţării şi te implici activ în atingerea lui. Reflexia critică asupra alternativelor, acţiunea perseverentă, orientarea spre calitate şi utilizarea strategiilor metacognitive amplifică rezultatele pozitive ale învăţării eficiente.

UNITATE, SECVENŢĂ, CONTEXT, CADRU DE ÎNVĂŢARE

Ca rezultat al analizei din perspectivă pedagogică a procesului învăţării patru concepte se impun spre a fi luate în considerare: unitatea, secvenţa, cadrul şi contextul de învăţare.

Unitatea de învăţare reprezintă o diviziune logică a unui conţinut care urmează a fi însuşit, împreună cu ansamblul de deprinderi care este corelat acelui conţinut. În interiorul unei unităţi de învăţare sunt cuprinse mai multe subunităţi, prin care se realizează o achiziţie a unui grupaj

articulat de cunoştinţe, a unui comportament, a unei abilităţi, a unei deprinderi de învăţare. Dintre acestea, cea mai mică subunitate este secvenţa de învăţare.

Secvenţa de învăţare reprezintă rezolvarea unei sarcini de învăţare într-un timp dat, cu scopul de a atinge un rezultat. Secvenţa de învăţare începe cu o sarcină de lucru (Radu, 2000), continuă cu îndeplinirea acesteia într-un timp determinat şi cu o anumită investiţie de resurse, şi se finalizează cu un rezultat. (vezi Figura 3) Acesta poate fi: însuşirea unui algoritm, învăţarea unei poezii, achiziţia unui grupaj de cunoştinţe.

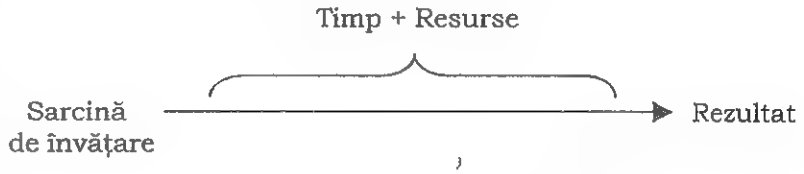


Figura 3 – Sarcina de învăţare

Secvenţa de învăţare include componente şi metacomponente. Componentele se obiectivează în conţinut, şi ansamblul de metode prin care acesta este transformat în cunoştinţe, abilităţi, comportamente. Metacomponentele se referă la deprinderi de învăţare, fie de apreciere şi control a efortului şi resurselor investite în învăţare, fie de însuşire a unor tehnici de învăţare.

Contextul sau situaţia de învăţare reprezintă ansamblul relaţiilor dintre agenţii învăţării şi mediul în care acestea se produc. Prin intermediul acestora învăţarea dobândeşte o semnificaţie particulară pentru educat, ajutându-l să vadă mai clar aplicabilitatea cunoştinţelor.

Teoria învăţării situaţionale (Collins, Brown şi Newman, 1987) promovează ideea achiziţiei cunoştinţelor şi abilităţilor în contexte care demonstrează cum pot fi utilizate aceste cunoştinţe şi abilităţi în viaţa reală. Modelul învăţării prin ucenicie le oferă celor care învaţă posibilitatea de a se implica activ, de a observa, de a se angaja, în contexte semnificative.

Contextul influenţează nu doar tehnicile de predare, ci şi mijloacele didactice. Modelele şi simulările folosite pentru predare şi învăţare reconstruiesc lumea reală în lumea şcolii.

Diversificarea contextelor de învăţare nu produce de la sine dezvoltarea capacităţii de transfer a cunoştinţelor în contexte noi. Acest lucru se produce numai când există o secvenţă de învăţare bine organizată, plasată într-un context semnificativ.

Dacă situaţiile de învăţare sunt complexe şi diverse, se realizează nu doar achiziţii de cunoştinţe sau abilităţi, ci şi achiziţii ale metacomponentelor.

Cadrul de învăţare reprezintă o structură care eficientizează secvenţa de învăţare, aducând un plus de reflexivitate procesului de învăţare. Cadrul înglobează atât secvenţa de învăţare, cât şi contextul în care aceasta se produce.

Cadrul conţine o fază de pre-configurare a secvenţei, o fază destinată realizării secvenţei de învăţare şi o fază de reflecţie asupra experienţelor de învăţare. (vezi Figura 4) Cadrul de învăţare este un eşafodaj care orientează gândirea , amplificând în acelaşi timp potenţialul intelectual al celui care învaţă. Fazele care premerg sau urmează secvenţei de învăţare sunt cele care dezvoltă în mod direct metacomponentele, prin conştientizarea, exersarea şi diversificarea instrumentelor intelectuale.

Figura 4 – Cadrul de învăţare

Un exemplu ilustrativ de altfel de cadru de învăţare este cadrul Evocare/Realizarea Sensului/Reflecţie (Steele, Meredith şi Temple, 1998) propus de programul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice". În faza evocării se orientează atenţia celor care învaţă înspre un anumit subiect, în faza realizării sensului se abordează acel subiect din diferite unghiuri şi prin strategii specifice, pentru a fi

însuşit, iar în faza evocării se desfăşoară activităţi care permit reflecţia asupra experienţelor de învăţare parcurse.

Tot exemple de cadre de învăţare pot fi considerate şi modelele propuse de David Ausubel şi Donna Ogle. Modelul organizatorilor cognitivi daţi în avans (Ausubel, 1960) are trei faze: introducerea organizatorilor, realizarea sarcinilor şi materialelor de învăţat şi întărirea structurii după care au fost organizate cunoştinţele prin revenire la organizatorul cognitiv. Modelul „Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat" (Ogle, 1986) cuprinde o fază de reactualizare şi organizare a cunoştinţelor anterioare („Ştiu"), o fază de stabilire a obiectivelor de învăţare („Vreau să ştiu"), urmate de o secvenţă de învăţare şi apoi de o fază de reorganizare a cunoştinţelor în lumina noilor informaţii achiziţionate.

Cadrul de învăţare se fundamentează pe ideea de învăţare eficientă, fiind orientat către atingerea rezultatelor într-un context diversificat, care să permită transferul cunoştinţelor şi abilităţilor în alte contexte. Strategiile metacognitive sunt mai prezente în interiorul cadrului de învăţare decât în interiorul secvenţei sau al contextului luate separat. De asemenea, prin eşafodajul care se construieşte pentru achiziţia cunoştinţelor, metacomponentele sunt şi ele organizate şi structurate.

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*, Journal of Educational Psychology, nr.51, p. 267-272.
2. Brandt, R.S. şi Perkins, D.N. (2000) – *The Evolving Science of Learning*, în Education in a New Era, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandra, Virginia.
3. Collins, A., Brown, J.S. şi Newman, S.E. (1987) – Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, wrtiting and mathematics, Center for the Study of Reading, Cambridge, MA.
4. Cristea, S. (1998) – *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti.
5. Gagné, R. (1975) – *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti.
6. Ionescu, M. şi Radu, I. (2001) – *Didactica modernă*, Dacia, Cluj-Napoca.
7. Jinga, I. şi Negreţ, I. (1994) – *Eficienţa învăţării*, Editis, Bucureşti.
8. Miclea, M. (1994) – *Psihologie cognitivă*, Gloria, Cluj-Napoca.
9. Neacşu, I. (1990) – *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
10. Ogle, D. (1986) – *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*, The Reading Teacher, Vol. 39, No. 6, Feb. (pp. 564-570)
11. Radu, I. (2000) – *Strategii metacognitive în procesul învăţării la elevi*, în „Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I. şi Salade, D.), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
12. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*, Ghidul I, pregătit pentru proiectul Reading and Writing for Critical Thinking.
13. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.

EXERCIŢII

Reflectaţi asupra ultimei experienţe de învăţare pe care aţi parcurs-o. Analizaţi această experienţă din perspectiva triunghiului învăţării eficiente.

Găsiţi o altă reprezentare grafică a învăţării eficiente.

Identificaţi elemente concrete care pot produce dezechilibrarea triunghiului învăţării eficiente. Încercaţi să găsiţi modalităţi de depăşire a acestora.

Enumeraţi modalităţi de diversificare a contextului în care se produce învăţarea şcolară sau academică.

Alegeţi o disciplină de studiu şi încercaţi să o divizaţi în unităţi logice de conţinut.

Gândiţi-vă la o experienţă de învăţare recentă. Precizaţi ce aţi învăţat la nivel de cunoştinţe, abilităţi, comportamente, atitudini şi ce aţi învăţat despre felul în care dumneavoastră înşivă învăţaţi.

Stabiliţi-vă o sarcină de învăţare. Estimaţi timpul şi resursele necesare pentru realizarea acesteia. În final, comparaţi estimarea cu situaţia reală. Ce aţi observat?

Elaboraţi criterii de autoapreciere a eficienţei învăţării.

Gândiţi-vă la o persoană pe care o cunoaşteţi bine şi o admiraţi pentru eficientă. Cum învaţă acea persoană?

CAPITOLUL 2
TEORII ASUPRA ÎNVĂȚĂRII ŞI APLICAȚIILE LOR PEDAGOGICE

Teoriile asupra învățării prezintă viziuni coerente asupra modului în care se produce învățarea, din perspectiva unei anumite fundamentări teoretico-ştiințifice.

Vom grupa teoriile despre învățare în patru mari categorii: behaviorismul, cognitivismul, constructivismul, antrenamentul intelectual. În final vom puncta câteva dintre influențele pe care neuroştiințele le-au demonstrat deja asupra învățării, încercând să prefigurăm următoarele orientări în teoriile despre învățare.

BEHAVIORISMUL

SCENARII POSIBILE

Prof. dr. Comportament Vizibil, directorul Şcolii Generale Recompensa, îi salută călduros pe cei nouă elevi, trimişi la direcțiune de către Consiliul Profesoral, pentru a li se onora rezultatele şcolare.

- Felicitări fiecăruia dintre voi! spune directorul. Profesorii voştri mi-au spus că ați obținut note foarte bune la simularea examenului de limba şi literatura română, ceea ce demonstrează că sunteți pregătiți pentru examenul de capacitate din vară. Acestea sunt diplomele care arată respectul şcolii noastre pentru ceea ce ați făcut. Şi, aşa cum ştiți, la câştigarea unor astfel de diplome pentru toate disciplinele, veți fi invitați la o pizza, cu două săptămâni înainte de examenul final. Deci, continuați să munciți şi şcoala noastră va fi mândră de voi.

În curtea Liceului Teoretic. Avertisment, elevii citesc un afiş anunțând noua orientare pe care conducerea şcolii a adoptat-o cu câteva zile înainte:

„Începând de astăzi, elevii cu mai mult de trei absențe nemotivate vor fi suspendați și nu mai au dreptul de a intra în școală decât dacă vin însoțiți de părinții lor, pentru a participa la o întâlnire cu directorul adjunct. Pentru a fi readmiși la școală, elevii vor trebui să elaboreze și să semneze un acord de a frecventa școala zilnic și să propună un plan pentru a evita absentarea de la cursuri fără acceptul unei autorități școlare."

CUVINTE CHEIE

apreciere
asociere
autodisciplină
autoritate
caracter
contract
comportament
condiționare
conexiune
confirmare
consecință
control
disciplină
feedback
ierarhizare
imitare
infirmare
instruire
întărire
manifestare
modelare comportamentală
măsurabil
obiective
observare
răspuns
program
recompensă
regulamente
sancțiune
sarcini de învățare
stimul
unitate de învățare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂȚARE?

Condiționarea clasică a fost cercetată de fiziologul rus I. P. Pavlov, la începutul secolului XX. Premisa de la care pornește Pavlov constă în ideea că între stimulii din mediu și reacțiile organismului există o legătură. Următorul pas este de a crea legături între anumite semnale din exterior și reacțiile organismului, printr-o substituire de stimuli. Experimentele lui Pavlov au implicat studierea reacțiilor câinilor în diferite situații. Cel mai cunoscut este cel în care câinele era ținut într-o cușcă, prevăzută cu un bec. De câte ori câinele era hrănit, se aprindea becul sau se auzea un clopoțel, astfel că,

după un timp, câinele a început să saliveze doar la vederea luminii sau la auzul clopoțelului. Salivarea la semnalul sonor sau luminos în locul gustului este o reacție condiționată. Condiționarea se produce între diferiți centri nervoși.

Conexionismul. În aceeași perioadă, în SUA, Edward Thorndike a elaborat teoria conexionismului, care afirmă că învățarea are la bază formarea unor conexiuni la nivelul centrilor nervoși din creier. Cel mai important aspect al acestei teorii constă în legea efectului: învățarea se face printr-o succesiune de încercări și erori, dacă încercările au succes sunt reținute, dacă nu au succes sunt inhibate. Unul dintre elevii lui Thorndike a realizat următoarea experiență: un șoarece trebuia să învețe parcurgerea unui labirint pentru a obține hrana. Pe parcurs a fost introdusă și o plăcuță metalică, legată la o sursă de curent. Când șoarecele călca pe ea era curentat, învățând astfel să evite obstacolul prin săritură.

Condiționarea operantă sau behaviorismul științific. Thorndike a evidențiat faptul că învățarea se produce nu doar prin conexiunea stimul-răspuns, ci și pentru că stimulii produc niște consecințe plăcute. Acesta a fost punctul de pornire pentru cercetările lui B. F. Skinner, Watson și Tolman. John Watson este cel care a cerut psihologiei să dezvolte o practică obiectivă, observând stimulii, situațiile în care se produc și comportamentele. Acest tip de psihologie se numește behaviorism.

Behaviorismul pornește de la premisa că interiorul este exprimat prin comportament, de aceea manifestările exterioare sunt importante.

B. F. Skinner a fundamentat noțiunea de modelare comportamentală, care se realizează prin intermediul întăririlor pozitive și negative. Întărirea pozitivă se obține prin permisiunea de a accede la ceva plăcut, iar întărirea negativă se obține prin permisiunea de a evita stimuli neplăcuți. Pentru studiile sale, cercetătorul a folosit cutia Skinner. Aceasta conținea elementele simple, necesare învățării unui răspuns. Un porumbel sau un șobolan erau închiși în această cutie, unde se aflau o pârghie, un jgheab pentru hrană și o sursă de lumină. La un moment dat, animalul atingea pârghia sau reperul declanșator al hranei (un punct alb pe un fond

negru), iar acest comportament îi era întărit pozitiv prin oferirea unei recompense: hrana. Dacă apăsând pârghia animalul evita ceva neplăcut, cum ar fi un şoc electric, comportamentul de a apăsa pârghia îi era întărit negativ.

Un aspect important în utilizarea întăririlor, fie ele pozitive sau negative, îl constituie momentul acordării acestora. Întărirea intensifică ultimul comportament manifestat, astfel că, dacă nu intervine imediat, există riscul de a produce o învăţare inadecvată. De exemplu, dacă între momentul apăsării pârghiei şi momentul apariţiei hranei animalul avea timp să mai facă ceva, ajungea să dezvolte un comportament superstiţios, crezând că e ceea ce i se cere: se învârtea, se scărpina după ureche, pentru că asocierea avusese loc între aceste gesturi şi recompensă.

Învăţarea socială sau învăţarea prin imitaţie. Albert Bandura şi colaboratorii săi au studiat influenţa modelelor asupra formării comportamentelor sociale, prin imitare. Imitarea este grevată de consecinţele pe care copilul le atribuie unei acţiuni, consecinţe care acţionează ca un sistem de întărire secundar.

Experimentul realizat de echipa lui Bandura a studiat felul cum reacţionează copiii când se confruntă cu diferite tipuri de modele. S-a lucrat cu copii a căror vârstă era cuprinsă între 3 şi 6 ani. Ei au fost împărţiţi în patru grupe astfel: primul grup a privit un adult comportându-se agresiv cu un „Hopa Mitică", cel de-al doilea grup a văzut aceeaşi scenă filmată şi proiectată, cel de-al treilea grup a vizionat scena sub forma unui film de animaţie, iar cel de-al patrulea grup nu a fost expus nici unui model, fiind lotul de control. După vizionare, copiii au fost lăsaţi să se joace într-o cameră în care printre jucării se afla şi un „Hopa Mitică". După un timp, adulţii le-au luat jucăriile în momentul în care copii se simţeau cel mai bine. Când le-au înapoiat jucăriile s-a constatat manifestarea unui comportament agresiv al copiilor faţă de jucării, ordinea inversă a numărului de acţiuni negative în 20 de minute fiind: grupul al treilea 99, grupul al doilea 92, primul grup 83, iar grupul al patrulea 54.

Acest model de învăţare a fost numit învăţare indirectă, prin imitaţie. Bandura a demonstrat că probabilitatea de a se produce un comportament este strâns

legată de consecinţele pe care copilul le anticipează. Dacă acei copii au văzut că adultul a fost certat, nu i-au mai imitat la fel de mult comportamentul. La fel, dacă au fost recompensaţi pentru imitarea modelului diferenţele dintre grupuri s-au redus semnificativ. Consecinţele acţiunilor funcţionează ca un sistem secundar de întăriri, prin care se formează comportamentele sociale.

COMENTARII

Recompensa nu este o întărire pozitivă, fiind în schimb un efect plăcut, care apare în urma utilizării unei întăriri pozitive. Dacă spunem unui elev: „Eşti cel mai bun elev din clasă" îi oferim o recompensă. Dacă îi spunem aceluiaşi elev: „Îmi place modul în care ai rezolvat problema" avem de-a face cu o întărire pozitivă, al cărei rol este de a-l face pe copil să înveţe un mod corect de rezolvare a unei situaţii.

Pedeapsa nu este o întărire negativă, ea nu face decât să suprime un comportament greşit, dar nu îl învaţă pe elev că acel lucru este greşit şi că ar trebui să îl evite în continuare. Dacă spunem unui elev: „Eşti cel mai slab elev din clasă" îl pedepsim. Dacă îi spunem: „Nu îmi place felul în care ai lucrat" îi dăm o întărire negativă, din care copilul ar trebui să înveţe să evite acel tip de comportament, pentru că nu este dezirabil. Skinner este foarte categoric în privinţa pedepsei, considerând că utilizarea ei ca metodă de educare este total greşită. Recomandă, însă, recompensa şi, mai ales, încurajarea. Dacă este utilizată în exces însă, şi încurajarea va duce la unele efecte negative.

Cercetările au demonstrat că în ceea ce priveşte rata de dispariţie a comportamentelor întărite apar diferenţe în funcţie de tipul de întărire folosit. Comportamentul întărit negativ este extrem de rezistent la stingere, chiar dacă nu a mai fost întărit de multă vreme, iar comportamentul întărit pozitiv dispare mai uşor. Pentru a preveni acest lucru, s-au construit programe de întărire. Dintre acestea, cel în care rata de stingere devine extrem de scăzută în cazul întăririlor pozitive este programul de întărire la interval variabil. Aceasta înseamnă că întăririle pentru acelaşi tip de comportament vor fi acordate la intervale de timp neregulate.

Sistemul de întăriri modelează caracterul (Locke, 1971), aşa cum observă empiriştii încă din secolul al XVII-lea, „stima" şi „disprețul" fiind mijloace prin care se învață principiile. Deşi pare a influența doar aspecte legate de comportament sau de personalitate, întăririle, combinate cu alte forme de feedback (corectiv, predictiv, formativ) influențează şi cogniția, la nivelul formării conceptelor. Aceasta este, însă, o direcție recentă de cercetare (Brandt şi Perkins, 2000), prin care se realizează o reconciliere a constructivismului cu behaviorismul.

APLICAȚII PEDAGOGICE

1. Modelarea comportamentului prin sistemul întăririlor

Sistemul întăririlor pozitive şi negative poate acționa în mod direct sau în mod indirect. Acțiunea directă apare atunci când întăririle iau forma încurajărilor sau a inhibărilor anumitor comportamente. Acțiunea indirectă apare atunci când pedepsele şi recompensele sunt folosite pe post de întăriri.

Există şi un sistem secundar de întăriri, cel al consecințelor. Dacă se anticipează anumite urmări ale actelor sale de către un individ sau dacă i se prezintă aceste consecințe de către altcineva, el va acționa evitând sau proliferând anumite comportamente.

Modelarea comportamentală ține de latura formativă a educației, dar şi de dimensiunea atitudinală şi afectiv-motivațională a acesteia.

2. Elaborarea de regulamente şcolare interne

În crearea unui sistem bazat pe recompensă şi pedeapsă, există extrem de puține avantaje, şi foarte multe limite. Acestea sunt vizibile cu uşurință, pentru că nu putem recompensa fiecare achiziție a elevului, ar fi prea costisitor şi ar avea ca efect final demotivarea pentru învățare. În ce priveşte pedeapsa, administrarea ei după fiecare greşeală ne aduce în minte şcoala din perioada Evului Mediu. Principiul

„bătăii rupte din rai" sau al „calului bălan" ne trimit cu gândul înspre dresaj, mai degrabă, decât înspre educație.

Literatura română ne pune la dispoziție câteva exemple de dascăli care au pus în practică ideea pedepsei prin bătaie: preotul din povestirea lui Creangă sau Domnul Vucea din povestirea lui Agârbiceanu.

Rezultatele unui astfel de tratament sunt vizibil negative, influențând evoluția ulterioară a copilului:

- pe termen mediu copilul urăşte şcoala şi învățătura, apare absenteismul, scade încrederea în sine, motivația intrinsecă pentru învățare este inhibată, se instaurează teama;
- pe termen lung, probabilitatea ca un elev care a fost agresat să repete acelaşi tip de comportament când va fi adult este foarte mare.

Administrarea de recompense şi pedepse poate fi utilizată ca stimulent pentru învățare, dar numai dacă se face într-un mod judicios. Recompensa poate stimula motivația pentru învățare, dar dacă este oferită prea des va produce exact efectul contrariu: elevul va învăța numai pentru obținerea recompensei. Recompensele pot fi: materiale (banii, cadourile), simbolice (premiile, notele), acționale (evenimente, spectacole, vizite, excursii) şi sociale (respect, apreciere). Aplicarea lor produce efecte negative pe termen mediu şi lung, câteva dintre acestea fiind: copilul va învăța că adultul are o poziție superioară, că este mai important ceea ce gândesc alții decât ceea ce gândeşte el, se va simți judecat şi nu acceptat, se va teme de greşeli şi va evita să fie original. În privința pedepselor, pedagogia modernă nu recomandă folosirea lor, dar nu poate controla nici comportamentul fiecărui profesor în parte şi nici comportamentul familiei. Ceea ce ştiințele educației pot face, în schimb, este să cerceteze efectele utilizării pedepselor şi să le facă publice.

Pedepsele sunt de două tipuri, fizice şi psihice. Pedepsele fizice (bătaia, restricția hranei, reducerea timpului liber, retragerea banilor de buzunar etc.) vor genera un caracter slab, din punct de vedere moral, pe când pedepsele psihice (copilului i se reproşează că a rănit pe cineva, este făcut să se simtă vinovat şi responsabil pentru faptele sale)

vor genera unul puternic. Mackinnon, în 1938, a demonstrat acest lucru printr-un studiu asupra comportamentului studenţilor la examene. Acestora li s-a dat ocazia să copieze şi s-a constatat că au copiat aceia care suferiseră pedepse fizice de la părinţii lor în copilărie, pe când cei care au suferit pedepse psihologice au rezistat tentaţiei de a trişa.

Tot două categorii de pedepse identifică şi Geissler (1977), cele disciplinare şi cele educative. Primele ar fi o premisă a învăţării, adică ar avea rolul de a pregăti climatul pentru învăţare şi ar avea caracter extern, iar cele din a doua categorie ar implica un raport între sentimentul de culpabilitate şi cel de responsabilitate, având un caracter intern şi rolul de a fortifica voinţa.

Considerăm ideea de educaţie incompatibilă cu cea de pedeapsă. Pentru crearea unui climat favorabil învăţării sunt necesare reguli, dar stabilirea acestora se poate realiza prin implicarea elevilor şi a profesorilor, iar menţinerea disciplinei se poate realiza prin responsabilizarea elevilor pentru propria învăţare şi prin sistemul de modelare comportamentală prin întăriri.

3. Instruirea programată

Instruirea programată este o tehnică de învăţare, care presupune divizarea conţinuturilor în unităţi mici, ale căror structură şi mod de prezentare sunt supuse unei atente programări. Elevul poate parcurge aceste programe în ritmul propriu, la finalul fiecărei unităţi el primind un feedback, cu rol de întărire pozitivă sau negativă. Participarea activă a elevului la învăţare este implicită, întrucât el se străduieşte să ofere un răspuns corect, numai aşa putând avansa în program.

Instrumente utile pentru acest demers sunt casetele audio sau video, programe de calculator, manuale de instruire programată. Acest tip de învăţare se poate realiza şi în afara şcolii, pentru că programele pot fi utilizate de către cei care învaţă şi fără îndrumarea profesorului. Rolul profesorului se deplasează înspre conceperea programelor şi a instrucţiunilor de utilizare. Cursurile prin corespondenţă sau cele de genul „învăţaţi fără profesor" sunt exemple pentru acest mod de achiziţie a cunoştinţelor.

Există trei tipuri de programare: liniară, ramificată şi combinată.

Schema programării liniare a fost gândită de B.F. Skinner şi are următoarele etape: informarea elevului, expunerea sarcinii de învăţare, timp şi spaţiu pentru rezolvare, oferirea răspunsului corect.

Schema programării ramificate a fost elaborată de N.A. Crowder şi are următoarele etape: informarea elevului, expunerea sarcinii de învăţare, timp şi spaţiu pentru alegerea unui răspuns, întărirea răspunsului (pozitivă prin trecerea la următorul pas, negativă prin trecerea la un program secundar, care îi permite elevului să mai studieze subiectul), confirmarea răspunsului, noua informare.

Programarea combinată îmbină formele anterior descrise.

Instruirea programată are anumite limite. Acestea constau în neglijarea laturii afective, inhibarea creativităţii, fragmentarea materiei.

4. Feedback-ul didactic şi utilizarea lui în lecţie

Feedback-ul desemnează răspunsul pe care profesorul sau studentul/elevul îl obţin unul de la celălalt pe parcursul demersului didactic

Feedback-ul presupune ambivalenţă, se manifestă în timpul interacţiunii directe sau mediate dintre profesor şi student/elev şi poate fi oferit şi primit de ambii. Mai mult, în cadrul dezbaterii, care permite realizarea comunicării pe orizontală, feedback-ul poate fi oferit şi primit de la un student /elev la altul. Cu cât feedback-ul este mai complex şi într-o cantitate mai mare, cu atât calitatea comunicării didactice creşte, permiţând studenţilor să aibă o imagine obiectivă asupra propriei performanţe, iar profesorului să-şi adapteze permanent strategiile de predare la aşteptările şi nevoile studenţilor. Feedback-ul colectat şi oferit constant de către profesori permite negocierea actului didactic, astfel încât acesta să răspundă într-o măsură mai mare nevoilor specifice de instruire ale fiecărui student.

FUNCŢIILE FEEDBACK – ULUI	
STUDENT/ELEV	**PROFESOR**
Ajustarea reprezentărilor cognitive; Creşterea capacităţii de autoevaluare; Modelarea atitudinii faţă de învăţare; Creşterea capacităţilor de argumentare şi comunicare eficientă.	Evaluarea corectitudinii realizării înţelegerii de către studenţi; Corectarea cunoştinţelor greşit acumulate; Adaptarea şi readaptarea strategiilor de predare; Creşterea capacităţii de autoevaluare; Formularea mai corectă a mesajelor didactice;

Tabel 1 – Funcţiile feedback-ului în lecţie

Funcţiile feedback-ului se reflectă atât asupra activităţii de predare, cât şi a celei de învăţare, contribuind la creşterea repertoriilor de cunoştinţe, abilităţi, limbaj şi comportamente comune între cei care sunt educaţi şi cei care îi educă. Pe student/elev îl ajută să-şi formeze reprezentări cognitive corecte, să evalueze mesajele mai bine şi să se autoevalueze mai obiectiv, precum şi să comunice mai eficient, în special atunci când dezbaterile au loc pe microgrupuri. De asemenea, dezvoltă capacitatea de construire a unui argument valid, de selecţie a argumentelor adecvate unui anumit context şi de prezentare a argumentelor într-o formă clară şi concisă. Pe profesor îl ajută să-şi autoregleze permanent strategiile de predare şi ritmul de lucru, să aprecieze mai aproape de realitate calitatea achiziţiilor celor care învaţă, să sesizeze la timp dacă sunt neînţelegeri şi să le rezolve prompt. De asemenea, profesorul poate construi sarcini de învăţare mai precise atunci când ţine seama de feedback-ul primit, pe care îl colectează prin modalităţi variate şi-l interpretează eficient.

MIJLOACE DE COLECTARE A FEEDBACK-ULUI ÎN LECŢIE	
Lecţia de predare-învăţare	crearea unor momente de vârf, indicii non-verbali ai participării conştiente a elevilor, munca independentă, gradul de implicare activă a elevilor.
Lecţii de fixare şi consolidare	rezolvarea situaţiilor problemă, munca independentă, gradul de implicare activă şi voluntară, capacitatea de a realiza transferul şi de a stabili conexiuni.
Lecţia de recapitulare şi sistematizare	reorganizarea informaţiei după criterii diferite, capacitatea de a stabili conexiuni cu alte discipline şi cu viaţa concretă, cantitatea şi calitatea exemplelor diferite de cele ale profesorului, gradul de implicare activă şi voluntară.
Lecţia de verificare şi evaluare	promptitudinea răspunsurilor elevilor în timpul chestionării orale frontale, nivelul de structurare a răspunsurilor scrise, originalitatea răspunsurilor, munca independentă.

Tabel 2 – Colectarea feedback-ului

Mijloacele de obţinere a feedback-ului se diferenţiază în raport cu categoria de lecţie, dar există şi unele care sunt universale (indicii nonverbali ai participării conştiente, gradul de implicare activă, munca independentă), motivul poziţionării lor într-o categorie sau alta este determinat de accentuarea relevanţei lor în tipul respectiv de lecţie. Lista lor se poate extinde (Ionescu, 2001), pe baza unui demers autoreflexiv, de cercetare, care este la îndemâna oricărui cadru didactic, după fiecare unitate de instruire. Feedback-ul în învăţământ nu vizează doar relaţia dintre agenţii acţiunii educative, ci şi pe cea dintre predare, învăţare şi evaluare, ca elemente ale procesului instructiv-educativ.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activități de învățare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma behavioristă.

Fișă de monitorizare		
	Da	Nu
Formulare detaliată a obiectivelor		
Profesorul conduce desfășurarea lecției		
Perspectivă unică asupra informației		
Precizarea sau discutarea consecințelor		
Elevului/studentului i se spune dacă a rezolvat o sarcină corect sau greșit		
Se formulează sarcini de lucru		
Observare reacțiilor și comportamentelor		
Se expun informații		
Măsurarea și aprecierea performanței		
Se stabilesc reguli de către profesor sau instructor		
Se oferă recompense și se administrează sancțiuni		
Se pune accent pe disciplină		
Se oferă feedback după fiecare sarcină de învățare		
Se evaluează cunoștințe, priceperi, deprinderi		
Responsabilitatea pentru învățare îi revine profesorului		

COGNITIVISMUL

SCENARII POSIBILE

Domnul învățător Explicit Escu predă clasei a II-a unitatea de măsură pentru lungime. Le prezintă elevilor diferite instrumente de măsură: ruleta, metrul croitorului, metrul tâmplarului. Descrie fiecare instrument în parte, accentuând prezența „liniuțelor" de demarcație. Explică la ce și de către cine este folosit fiecare dintre aceste instrumente.

Le arată elevilor o bucată de stofă, măsoară câte 1 m cu fiecare dintre cele trei instrumente și-i întreabă: „Ce credeți că se va întâmpla dacă vom compara cele trei bucăți de stofă?"

De asemenea, le oferă, ca ajutor extern pentru o mai bună memorare, o reprezentare grafică a problemei propuse.

Ca de obicei, în după-masa zilei de marți profesoara Stadia Litate se pregătește pentru lecțiile cu clasele a VI-a. Se gândește că deși clasele au același profil, din nou VI D este în urmă cu o temă față de VI E. Își amintește că de la începutul anului școlar s-a menținut decalajul de teme dintre cele două clase, uneori fiind chiar de două-trei lecții. Se gândește că diferențele de ritm de achiziție provin din interesele și capacitățile elevilor. Caută mereu cele mai adecvate metode pentru a-i ajuta pe toți elevii să se dezvolte, în funcție de potențialul fiecăruia. Utilizează frecvent materiale didactice, pe baza cărora face demonstrații. Explică tot timpul ceea ce face, iar când notează ideile principale pe tablă spune cu voce tare ceea ce scrie.

CUVINTE CHEIE

accesibilizare
algoritm
analiză
anticipare
competență
concepte
cogniție
configurație
dezvoltare
explicitare
feedforward
input
înregistrare
memorare
model
modelare cognitivă
modificare
obiectivitate
organizare
organizatori cognitivi
output
percepție
performanță
procesarea informației
procese cognitive
prototip
reprezentare
retenție
secvență de învățare
sinteză
stabilitate
standarde
structură
validare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂȚARE?

Învățarea prin intuiție. Este o teorie elaborată de psihologul gestaltist Wolfgang Köhler, în 1925. Gestaltismul pornește de la premisa că fenomenele trebuie privite în totalitate, fără a disocia părțile de ansamblu, pentru că în afara respectivei configurații părțile nu mai au aceeași semnificație. Un exemplu clasic este cel al triunghiului isoscel dreptunghic. Dacă ni se cere să-i calculăm suprafața, știind că latura sa este egală cu „a", vom rezolva exercițiul mult mai ușor dacă ne gândim că acest triunghi este jumătate dintr-un pătrat, deci are suprafața egală cu „$a^2/2$".

Köhler era interesat de un mod de rezolvare a problemelor prin intuirea lor și nu prin încercare și eroare, ca în condiționarea operantă. Și Köhler s-a folosit de animale pentru experimentele sale. Un grup de cimpanzei erau închiși într-o cușcă. Foarte sus sau în exteriorul cuștii erau plasate niște banane, iar cimpanzeii aveau la îndemână cutii de carton sau bețe. Prima tendință a cimpanzeilor a fost de a sări sau a se întinde după fruct, după care au utilizat cutiile și bețele, chiar în condițiile în care trebuiau clădite mai multe cutii sau bețele erau fragmentate și trebuiau reasamblate. Deși i s-a reproșat că rezultatele cimpanzeilor ar fi obținute tot prin încercare și eroare, psihologul susține că problema a fost cu adevărat intuită, întrucât modalitățile de rezolvare au fost diferite și adecvate fiecărei situații în parte.

Învățarea latentă. Este o teorie care a apărut ca răspuns la behaviorism, dovedind că învățarea se produce și fără o modificare vizibilă a comportamentului. Edward Tolman a demonstrat că învățăm unele lucruri prin explorarea lumii înconjurătoare. Aceste lucruri se configurează într-o hartă cognitivă, o imagine mentală a realității, care rămâne în stare de latență până când anumite condiții din mediu ne solicită să facem apel la aceste cunoștințe. De exemplu, nu ne-am propus să învățăm cum este configurat apartamentul nostru, dar dacă ni se cere să realizăm o schiță a acestuia vom reuși activând niște informații latente.

Teoria dezvoltării. Geneza operațiilor intelectuale. Unii psihologi s-au concentrat asupra modului cum elevii organizează informația achiziționată. Acest mod de organizare depinde de stadiul de dezvoltare în care se află copilul.

Jean Piaget, psiholog elvețian, a investigat copii de mai multe vârste și a evidențiat modul în care evoluează intelectul. El a identificat patru stadii: senzoriomotor, preoperator, al operațiilor concrete și al operațiilor formale. Deși între copii sunt diferențe, Piaget considera că toți trebuie să parcurgă stadiile în aceeași succesiune, adăugând la achizițiile anterioare câte ceva în fiecare stadiu.

Teoria dezvoltării. Geneza cognitivă și învățarea prin descoperire. Jerome Bruner a prelucrat teoria lui Piaget, reproșându-i că modul în care a descris stadiile dezvoltării intelectuale este mai mult logic, decât psihologic. Psihologul american a elaborat un model de cunoaștere a lumii prin trei modalități, aflate în interrelație:

1. activă, prin acțiune obiectuală, experimentare reală (caracterizează primii ani ai vieții);
2. iconică, bazată pe imagini (caracterizează perioada de vârstă 5-7 ani);
3. simbolică, simbolurile înlocuiesc imaginile și acțiunile (caracterizează restul vieții).

Spre exemplu, un copil poate învăța diferența dintre „una" și „multe" prin manipularea obiectelor, apoi nu mai are nevoie de acțiune directă, pentru că și-a creat o imagine, o schemă despre ce înseamnă mai mult decât un obiect; în final, marca pluralului devine un simbol care condensează realitatea a ceea ce înseamnă „multe".

Sistemul de învățământ rupe învățarea de acțiunea imediată. Pentru a se evita disocierea de realitate a învățării, Bruner recomandă participarea activă a copilului la formularea de probleme și la descoperirea soluțiilor.

Organizatorii cognitivi dați în avans. Psihologul David Ausubel își construiește teoria asupra învățării pornind de la premisa că există anumite pattern-uri după care se structurează cunoștințele. Odată ce acestea sunt identificate, ele pot fi orientate prin prezentarea lor înainte de a avea loc procesul efectiv al învățării. Hărțile conceptuale reprezintă

grafic modul cum sunt structurate cunoştinţele la nivel mental. Din moment ce structura mentală poate fi reprodusă printr-o formă grafică, atunci această formă grafică poate fi expusă, pentru a facilita procesul de structurare a cunoştinţelor şi a-i asigura corectitudinea.

Procesul principal implicat în învăţare este reprezentarea.

Ideea de a oferi aceşti organizatori în avans se leagă de ideea de explicitare şi demonstrare. Ceea ce se află la la vedere este mai uşor de înţeles şi de internalizat.

COMENTARII

Ceea ce aduce nou cognitivismul în raport cu behaviorismul este repunerea accentului pe procesele cognitive în învăţare. Interesul pentru ce se petrece în mintea umană, pentru ceea ce are loc în interiorul „cutiei negre", între input şi output reprezintă domeniile de interes ale cognitivismului.

Învăţarea se produce implicând anumite procese psihice, pornind cu percepţiile şi reprezentările, are nevoie de o capacitate bună de memorare, pentru a înregistra informaţiile, dar memorarea este un proces dinamic, unde accentul este pus pe stabilitatea înregistrării şi acurateţea reactualizării.

Cunoştinţele se structurează în mintea umană după anumite reguli, există anumite pattern-uri în modul de receptare şi de structurare a conceptelor. S-a observat şi demonstrat că exemplele alese influenţează mult felul în care ni se formează reprezentările despre anumite fenomene. Dacă triunghiul dreptunghic va fi desenat întotdeauna cu unghiul drept în stânga jos, elevul va avea impresia că acesta este prototipul triunghiului dreptunghic şi va întâmpina dificultăţi în a recunoaşte un triunghi dreptunghic care are unghiul drept sus, de exemplu. La fel, dacă atunci când se predă subiectul, dacă în propoziţiile prezentate spre exemplificare acesta va fi plasat constant la începutul propoziţiei, elevul va avea impresia că subiectul este primul cuvânt din propoziţie şi nu acela care exprimă agentul acţiunii.

Unii dintre teoreticienii incluşi în subcapitolul destinat cognitivismului vor apărea şi la constructivism (Piaget). Unele teorii ale învăţării care în prezenta lucrare sunt incluse într-un anumit curent pot apărea în alte lucrări în alte curente.

Aceasta se datorează faptului că odată cu evoluţia ştiinţifică gânditorii şi-au revizuit teoriile sau au fost reclamaţi drept precursori ai ceea ce s-a dezvoltat ulterior. Diferenţiem cognitivismul de constructivism prin concepţia despre natura adevărului. Cognitivismul admite existenţa unui adevăr obiectiv, care vine din exterior şi care ne poate fi făcut accesibil. Constructivismul admite existenţa unui adevăr contextual, care este valabil pe anumite coordonate, de aceea el este descoperit de către individ. În cognitivism cunoştinţele sunt receptate, chiar dacă această receptare are semnificaţie personală sau se produce activ, pe când în constructivism cunoştinţele sunt construite activ, prin acţiune, prin interacţiune socială, prin valorificarea experienţei personale şi prin luarea în calcul a alternativelor. Cognitivismul se află în relaţie cu configuraţionismul şi structuralismul, iar constructivismul se află în relaţie cu postmodernismul.

APLICAŢII PEDAGOGICE

1. Utilizarea metodelor intuitive

Utilizarea metodelor intuitive a fost una dintre cele mai cunoscute consecinţe ale gestaltismului asupra predării şi învăţării. Introducerea elementelor concrete, care să ajute elevul să înţeleagă cum se produc fenomenele în realitate.

Metodele intuitive acţionează asupra mecanismelor de percepţie şi reprezentare. Aşa cum există particularităţi perceptive individuale, există şi particularităţi individuale de reprezentare. Prin intermediul metodologiei didactice utilizate aceste particularităţi procesuale nu afectează rezultatele finale ale învăţării.

Demonstraţia şi modelarea sunt metode didactice al căror rezultat este formarea conceptelor. Prin utilizarea acestor metode se realizează o modelare la nivel cognitiv.

2. Utilizarea materialelor didactice

Utilizarea materialelor didactice ca suport concret pentru învăţare este strâns legată de utilizarea metodelor intuitive. Atenţia acordată aspectului şi funcţionalităţii acestora au crescut considerabil. S-au concretizat principii

psihopedagogice de construire şi utilizare a materialelor şi mijloacelor de învăţământ.

Materialele didactice ajută la realizarea reprezentărilor cognitive, adesea printr-un demers inductiv. Cu cât materialele didactice utilizate sunt mai diverse şi mai complexe, cu atât învăţarea este mai eficientă şi mai stabilă.

3. Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psihoindividuale

Ideea existenţei unor moduri specifice de dezvoltare a dus la conturarea anumitor particularităţi. Acestea particularităţi pot fi caracteristice unei perioade de vârstă, fiind comune tuturor indivizilor care se află în acel stadiu. Criteriul după care se stabileşte apartenenţa la un stadiu sau la altul constă în gradul de structurare a operaţiilor intelectuale. Abordarea cognitivistă a învăţării pune în primul rând accent pe dezvoltarea intelectuală. Chiar dezvoltarea morală, aşa cum o întrevede Kohlberg, se bazează pe elemente cognitive, progresul moral fiind rezultatul unui dezechilibru cognitiv provocat de o dilemă morală.

Unele dintre diferenţele existente între indivizi însă provin din trăsăturile de personalitate. Predarea în conformitate cu principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psihoindividuale porneşte de la luarea în calcul a nivelului de dezvoltare al unei persoane şi a caracteristicilor generate de factorii de personalitate.

4. Feedforward-ul

Feedforward-ul desemnează setul de anticipări pe care profesorul îl construieşte în timp ce facilitează procesul de învăţare al studenţilor.

Feedforward-ul este corelativul feedback-ului, însă aparţine în exclusivitate profesorului, ca instrument al canalizării discursului didactic spre o anumită finalitate. Valoarea formativă a acestuia este pusă în lumină doar de un proces didactic ce se focalizează pe reflecţie, adică este construit în aşa manieră încât solicită studentul să reflecteze asupra informaţiei care i se prezintă, dar îi şi permite momente de autoreflecţie asupra modului în care receptează

şi valorifică informaţia. Pentru a construi un set de anticipări util studentului/elevului, modelul de profesor adecvat este cel reflexiv, care analizează constant ceea ce întreprinde, pentru a-şi îmbunătăţi stilul de predare.

FUNCŢII ALE FEEDFORWARD-ULUI ÎN LECŢIE
Stimularea curiozităţii epistemice
Orientarea învăţării prin crearea unor aşteptări
Transformarea învăţării pasive într-una conştientă
Modelarea structurării cunoştinţelor
Procesul de predare-învăţare devine transparent

Tabel 3 – Funcţiile feedforward-ului în lecţie

În cazul feedforward-ului, deşi este responsabilitatea şi privilegiul profesorului de a-l utiliza, funcţiile sale se răsfrâng mai ales asupra studenţilor/elevilor. Un aspect important îl reprezintă starea de tensiune intelectuală care se creează prin anticipare, care ţine mintea studenţilor în alertă. De aici apare implicarea activă în învăţare, participarea conştientă la lecţie, şi acordarea de atenţie crescută obiectivelor lecţiei.

4. Organizatorii cognitivi şi predarea explicită

David Ausubel propune un model de predare care opune învăţarea mecanică celei bazate pe înţelegere. Organizatorii cognitivi sunt instrumente de organizare a cunoştinţelor. Aceştia pot lua diverse forme (vezi capitolul 4), de la hărţile conceptuale, până la tabla de materii a unei cărţi.

Demersul de predare porneşte de la prezentarea organizatorilor, continuă cu prezentarea sarcinilor şi materialelor de învăţat şi se finalizează cu întărirea organizării cognitive. În etapa prezentării organizatorului se clarifică scopul lecţiei, se expune organizatorul şi se stabileşte legătura dintre acesta şi cunoştinţele elevilor/studenţilor. În etapa prezentării conţinutului şi sarcinii de învăţare se explicitează modul de organizare al noului material, logica materialului

respectiv şi abia apoi se introduce noul conţinut şi se prezintă materialul. În etapa de final se stabileşte o conexiune între noile informaţii şi organizatorul prezentat în avans, pentru a se promova o receptare activă a cunoştinţelor.

5. Organizarea secvenţială a instruirii

Instruirea este concepută ca o succesiune logică de evenimente, care se suprapun peste evenimentele interne ale procesului cunoaşterii la cel care învaţă. O variantă de structură a evenimentelor instruirii propune Robert Gagné (1975):

- captarea şi controlul atenţiei
- informarea elevului supra rezultatelor aşteptate
- stimularea actualizării capacităţilor prealabile
- prezentarea stimulilor proprii sarcinii de învăţare
- oferirea de îndrumări pentru învăţare
- asigurarea conexiunii inverse
- aprecierea performanţei
- asigurarea posibilităţii de transfer
- asigurarea păstrării în memorie.

Învăţarea se produce pe baza achiziţiilor anterioare, de aceea se accentuează pe reactualizarea acestora. Se conturează astfel un şir continuu de achiziţii, care se susţin unele pe altele.

Există o anumită ierarhizare a formelor învăţării, la care se poate raporta un instructor atunci când alege metodele pe care le va folosi. Gagné (1975) identifică opt forme ale învăţării:

- învăţarea de semnale
- învăţarea stimul-răspuns
- înlănţuirea
- asociaţia verbală
- învăţarea prin discriminare
- învăţarea conceptelor
- învăţarea regulilor
- rezolvarea de probleme

Aceste forme de învăţare se regăsesc în achiziţia oricărei discipline de studiu, dar nu este necesară parcurgerea tuturor pentru fiecare unitate de conţinut, chiar dacă există o anumită gradare de la simplu la complex a tipurilor de învăţare. Cel mai important aspect care diferenţiază o formă de învăţare de alta constă în situaţia iniţială sau starea de

pornire, adică nivelul de experienţă acumulat de fiecare individ până la momentul unei noi achiziţii.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma cognitivistă.

Fişă de monitorizare		
	Da	Nu
Explicarea obiectivelor lecţiei		
Se anunţă ce se va învăţa înainte de a începe predarea		
Se evidenţiază etapele proceselor		
Se insistă pe desfăşurarea procesuală a anumitor fenomene		
Organizarea informaţiei		
Perspectivă obiectivă asupra realităţii		
Se iau notiţe		
Se folosesc materiale suport		
Demonstraţie, explicaţie, modelare		
Proiectare amănunţită		
Accesibilizarea informaţiei		
Accent pe înţelegerea informaţiei		
Profesorul conduce activitatea de învăţare		
Se evaluează comprehensiunea şi acurateţea cunoştinţelor		

CONSTRUCTIVISMUL

SCENARII POSIBILE

Domnul Indu C.Ţ. Ionescu, profesor de chimie, solicită elevii săi de clasa a VII-a să lucreze în microgrupuri. Fiecare dintre grupuri a primit o listă cuprinzând titlurile a 109 cărţi. Fiecărui titlu îi corespunde un cuvânt şi un anumit cod numeric. Elevii vor aranja cărţile, după nişte reguli, într-o bibliotecă cu

şapte rafturi, pe fiecare raft încăpând maxim 32 de cărţi. Când fiecare grup termină, se analizează rezultatele, evidenţiindu-se faptul că acestea diferă.

În final, profesorul repetă sarcina de lucru, prezentând-o ca pe o metaforă pentru tabelul periodic al elementelor (adaptat după Brandt şi Perkins, 2000).

În partea a doua a orei de istorie, profesorul Construct I. Vianu le cere elevilor să redacteze rezumatul lecţiei despre Revoluţia de la 1848. Observând că Mihai nu scrie, îl întreabă dacă poate să schiţeze un plan de idei. Băiatul spune: „Nu încă." Profesorul îi cere să citească un fragment cu voce tare şi apoi îl întreabă care este cel mai important lucru din acel pasaj. Mihai alege cuvintele muniţie si pistoale, explicând: „Îmi plac armele şi chestiile astea".

„Ţi-ai raportat textul la experienţa ta. Aceasta este o modalitate de a decide ceea ce este important. Hai să împărţim fragmentul acesta în părţi mai mici, pentru a simplifica alegerea a ceea ce este semnificativ. Un bun cititor se întreabă tot timpul ce este relevant. Îţi voi citi propoziţia pe care mi-ai indicat-o tu mai înainte şi aş vrea să-mi spui care crezi că este cel mai important lucru din ea, bine?" (adaptat după Brandt şi Perkins, 2000).

CUVINTE CHEIE

accelerarea învăţării
acomodare
acţiune mentală şi obiectuală
alternative
aplicabilitate
asimilare
colaborare
conflict socio-cognitiv
construirea cunoştinţelor
context
creativitate
dinamică
diversitate
elaborarea criteriilor
eşafodaj
explorare
individualizare
interacţiune
învăţare mediată
muncă în echipă
multiculturalism
nondirectivism
opinie personală
personalizare
pluralitate
predicţie
progres
publicarea rezultatelor
relativism
semnificaţie
simbolizare
situaţie de învăţare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

Constructivismul piagetian. Inteligenţa este privită, în concepţia piagetiană, ca o formă de interacţiune cu mediul, asupra căruia copilul acţionează. O succesiune de acţiuni reprezintă o operaţie. O grupare de operaţii constituie o schemă. Aceste scheme, odată achiziţionate, le aplicăm de câte ori apar situaţii similare celor în care ni le-am format. De exemplu, schema scrisului o aplicăm ori de câte ori avem de scris un text, indiferent de conţinutul acestuia. Dacă apare o nouă regulă de scriere, precum înlocuirea lui „î" cu „â", ne face să nu mai aplicăm schema obişnuită de scriere şi să ne gândim asupra operaţiilor pe care le facem. Momentul când apare un eveniment care nu ne mai permite să aplicăm schema aşa cum ne obişnuiserăm creează o stare de dezechilibru. Refacerea echilibrului se produce prin două mecanisme de adaptare, pe care Piaget le-a numit asimilare şi acomodare.

Asimilarea este procesul prin care o schemă de acţiune este transferată de la o situaţie la alta, prin absorbirea noilor informaţii. În exemplul anterior, asimilare ar însemna să scriem folosind pe „â" acolo unde înainte foloseam „î".

Acomodarea este procesul prin care schema este adaptată pentru a se potrivi cu noua informaţie. Reluând exemplul anterior, înlocuirea lui „î" cu „â" se face după anumite reguli, care pot fi uşor asimilate, dar se face şi după excepţii, în cazul cărora schema se modifică, adică este acomodată. Se scrie cu „â" în interiorul cuvintelor („câine"), dar nu şi a celor compuse („reîmpăcare"), datorită etimologiei.

Prima schemă pe care o învaţă un copil este schema corporală, care se formează atunci când copilul diferenţiază între elemente care sunt constant prezente (mâna, piciorul etc.) şi elemente care apar doar uneori (masa, jucăria, mama etc.). Cu timpul, va reuşi să facă distincţie între diferitele obiecte din mediul exterior, adaptându-şi schema prin asimilare şi acomodare.

Constructivismul social. Zona proximei dezvoltări. L.S. Vâgotski consideră că procesele intelectuale apar prin

medierea interacțiunii dintre copil și mediu de către adult. Pasul următor este interiorizarea respectivei funcții psihice de către copil: „Orice funcție în dezvoltarea culturală a copilului apare de două ori: prima dată la nivel social și apoi la nivel individual; mai întâi între indivizi (interpsihologic) și apoi în interiorul copilului (intrapsihologic). Aceasta se aplică atât atenției voluntare, cât și memoriei logice, precum și formării de concepte. Toate funcțiile înalte apar ca relații între indivizi." (Vâgotski, 1978, p.57) De exemplu, în învățarea limbajului primele cuvinte pe care le folosim sunt pentru a ne adresa celorlalți, dar, odată învățate le internalizăm și le folosim pentru vorbirea interioară.

Conform autorului, zona proximei dezvoltări se definește ca distanța dintre nivelul actual și nivelul potențial de dezvoltare. Nivelul actual reprezintă ceea ce copilul este capabil să facă singur, iar nivelul potențial reprezintă ceea ce copilul poate să facă sub îndrumarea adultului, chiar dacă respectiva activitate presupune sarcini care depășesc nivelul de dezvoltare al copilului. Dezvoltarea copilului este fundamentată pe instruire și colaborare cu adultul. Asimilarea caracteristicilor din zona proximei dezvoltări se face prin comunicare verbală.

Formarea acțiunilor mentale. Dezvoltarea stadială descrisă de Piaget poate fi accelerată prin instruirea dirijată, care duce la o interiorizare treptată a unei acțiuni externe într-o operație mentală. I.P. Galperin, unul dintre continuatorii lui Vâgotski, elaborează o teorie a formării pe etape a acțiunilor mentale:

1. forma materială a acțiunii, copilul își formează o primă idee despre operație, apoi acționează concret cu obiectele (utilizarea bețișoarelor, a abacului, a rigletelor, a alfabetarului etc.);
2. forma externă a acțiunii, copilul exprimă acțiunea cu voce tare, în limbaj extern („doi plus doi", „liniuță, oval, bastonaș", „a mare de tipar" etc.);
3. Forma internă a acțiunii, realizată prin limbaj intern.

Galperin subliniază că demonstrația și explicația nu sunt suficiente pentru ca elevul să-și formeze structuri mentale superioare, ci este necesară și acțiunea proprie.

Interacționism și constructivism. W. Doise și G. Mugny sunt reprezentanți ai școlii de psihologie socială cognitivă de la Geneva. Ei pun în evidență dimensiunea socială a inteligenței. Operațiile se formează prin medierea interacțiunii dintre copil și mediu de către una sau mai multe persoane. Prin intermediul interacțiunii sociale, copilul își coordonează acțiunile proprii cu ale altor persoane, dar își elaborează și sisteme de coordonare a acțiunilor individuale.

Progresul în dezvoltare nu se realizează linear, ci în spirală. Presupune existența unor achiziții anterioare, la fel ca în teoria piagetiană.

Nu orice interacțiune socială duce la progres cognitiv în învățarea noțiunilor. De exemplu, vorbind de rezolvarea sarcinilor prin cooperare, un grup care se organizează spontan progresul tuturor partenerilor este superior față de un grup organizat ierarhic, pentru ca se reduce schimbul interindividual si se pune accent pe potențialul fiecărui participant. De asemenea, prezența sau absența comunicării verbale influențează progresul cognitiv. Interdicția de a comunica liber despre un subiect obligă individul să se centreze mai mult asupra sa însuși și să se bazeze doar pe cunoștințele proprii.

Interacțiunea socială este constructivă doar dacă introduce o confruntare între soluții divergente ale membrilor grupului. Între nivelul de dezvoltare al copilului și cel al adultului cu care comunică apare un conflict sociocognitiv, care duce la un progres în cunoaștere, cu condiția ca acest conflict să nu fie prea mare sau prea mic.

Achizițiile dobândite prin mijlocirea altuia, în cazul existenței conflictului cognitiv, sunt mai durabile decât cele pe care copilul le dobândește acționând direct asupra mediului. Copilul află că există și alte răspunsuri decât al său, pornind de la indicațiile celuilalt își poate dezvolta propriile instrumente cognitive, iar probabilitatea de a fi activ din punct de vedere cognitiv este crescută în contextul confruntării.

Schema cognitivă. Cu rădăcini în constructivism şi în psihologia cognitivă, teoria schemei este rezultatul muncii mai multor cercetători, dintre care îl reţinem pe R. Anderson. Schema cognitivă reprezintă o structură organizată a cunoştinţelor. Schemele au grade diferite de generalitate, sunt organizate ierarhic. De exemplu, schema „scris-cititului" se include în schema „limbă maternă", la rândul ei inclusă în schema „limbă şi comunicare".

S-a studiat modul în care schemele cognitive influenţează felul în care procesăm informaţia (Pichert şi Anderson, 1977). Subiecţii participanţi la experiment trebuiau să citească un text despre ce au făcut doi băieţi în casa unuia dintre ei în timp ce chiuleau de la şcoală. Înainte de a primi textul, subiecţii au fost împărţiţi în două grupuri: primilor li s-a cerut să lectureze textul transpunându-se în perspectiva unui spărgător de apartamente, celor din grupul al doilea li s-a recomandat o lectură din perspectiva unui client interesat de cumpărarea apartamentului. La reproducerea textului citit, s-a constatat că cititorii reţinuseră mai ales aspectele care se potriveau cu perspectiva impusă: de exemplu, „spărgătorii" au reţinut că în garaj sunt parcate trei biciclete rapide, iar „cumpărătorii" au remarcat că acoperişul era spart. Acest fapt demonstrează că schema cognitivă influenţează modul în care selectăm, interpretăm şi stocăm informaţiile, precum şi maniere prin care schema poate fi direcţionată prin orientări prealabile, de tipul celor două perspective de lectură menţionate mai devreme.

În 1984, sintetizând cercetări anterioare, Anderson propune şase funcţii ale schemei (Anderson, 1984):

- Oferă un eşafodaj pentru conceperea ideilor în procesul de asimilare a informaţiilor dintr-un text – în schemele noastre există nişe în care se potrivesc anumite informaţii. Cu cât noile informaţii sunt mai adecvate acestor nişe, cu atât le reţinem mai uşor. În schema „mers la şcoală dimineaţa", există o nişă pentru „cu ce?" (pe jos, cu tramvaiul, cu maşina).
- Facilitează atenţia selectivă – ne ajută să decidem cât de multe resurse cognitive alocăm pentru ceea ce lecturăm, în funcţie de ce considerăm important. Pornind de la schema „mers la şcoală", vom acorda mai multă atenţie

textelor care prezintă orarul de funcţionare al troleibuzelor sau prognozei meteo, în funcţie de „cum" ne deplasăm: cu troleibuzul sau pe jos.
- Face posibilă elaborarea inferenţelor – informaţiile pe care le primim nu sunt întotdeauna complete, de aceea pe baza schemelor le putem deduce sau induce.
- Permite rememorări sistematice – este un ghid după care reactivăm informaţii din memorie. Dacă nu ne amintim exact ce am vizitat în Paris acum 20 de ani ne putem întreba: am fost la Louvre? Dar la Centre Pompidou? Turnul Eiffel? Arcul de Triumf?
- Facilitează corectarea şi rezumarea – conţine criteriul după care apreciem importanţa informaţiilor, hotărând ce reţinem şi ce omitem.
- Permite reconstruirea prin raţionamente – când avem carenţe în amintiri, schemele şi informaţiile pe care le deţinem ne pot ajuta să emitem ipoteze în privinţa elementelor care lipsesc. Încercând să ne amintim forma ferestrelor gotice, ne putem gândi la o clădire în acest stil pe care o cunoaştem şi vom spune că probabil sunt înalte şi ascuţite, formate din două arce de cerc intersectate.

COMENTARII

Constructivismul pune accent mai degrabă pe cel care învaţă decât pe cel care predă sau instruieşte. Învăţarea este rezultatul implicării active şi a construirii mentale. Între cunoştinţe se stabilesc legături, care facilitează înţelegerea şi construiri ulterioare a noilor înţelesuri. Experienţa anterioară a celui care învaţă este astfel permanent valorificată drept eşafodaj pentru noi achiziţii.

În interiorul constructivismului se disting câteva orientări, fiecare dintre ele adăugând câte un element de noutate la ceea ce se ştia deja despre acest fel de învăţare. Printre şcolile de gândire de tip constructivist se detaşează:

- constructivismul incipient
- constructivismul radical
- constructivismul social
- constructivismul cultural

- constructivismul critic
- construcţionismul

Constructivismul incipient evidenţiază ideea construirii cunoştinţelor într-o manieră activă, de către cel care învaţă şi respinge ideea receptării şi preluării pasive a informaţiilor din mediu.

Constructivismul radical pune în lumină dinamismul procesului interpretării experienţelor. Cunoaşterea apare prin valorificarea experienţelor, dar acestea nu provin neapărat din realitatea concretă, ci pot fi mediate. Pe de altă parte, cel care învaţă poate construi într-un mod personal, fără corespondenţă suficientă în lumea concretă.

Constructivismul social aduce în plus ideea medierii sociale a învăţării, adică experienţele de cunoaştere depind într-o destul de mare măsură de persoanele cu care venim în contact: părinţi, profesori, prieteni, colegi. Învăţarea se realizează prin interacţiunea cu ceilalţi, prin discuţii. Construirea cunoştinţelor, conform lui Vâgotski, este un proces în spirală, indivizii se ajută unii pe alţii să progreseze.

Constructivismul cultural introduce încă un element de mediere a cunoştinţelor: contextul în care se produce experienţa de învăţare şi trăsăturile culturale ale acestui context. Instrumentele pe care le folosim pentru realizarea cunoaşterii (limbajul, simbolurile etc) sunt influenţate de convenţiile culturale în care se plasează. Faptul că în cele mai multe ţări se citeşte de la stânga la dreapta şi de sus în jos face dificilă învăţarea cu instrumente produse după acest principiu pentru persoane care provin din Israel, unde se citeşte de la dreapta spre stânga, sau din China, unde se citeşte de sus în jos şi de la stânga la dreapta.

Constructivismul critic porneşte de la teoria critică a lui Jurgen Habermas. Accentul se plasează pe acţiune, pe schimbarea care se produce în urma învăţării. Profesorul îşi mută centrul preocupărilor de la predare înspre învăţare. Se admite relativismul proclamat de constructivismul de tip radical, însă rădăcinile acestui relativism se regăsesc în caracteristicile mediului social sau cultural. Constructivismul critic denunţă miturile adevărului obiectiv şi al controlului

profesorului asupra cunoaşterii. Încurajează formularea de întrebări, conversaţia şi autoreflexivitatea.

Construcţionismul aduce ca element de noutate ideea eficienţei construirii cunoştinţelor atunci când acest lucru se face în scopul de a fi expus altora. Ceilalţi funcţionează ca nişte oglinzi, care reflèctă ceea ce ştim noi. O astfel de relaţie dinamică poate apărea între profesor şi elev, între un elev şi un alt elev, precum şi între elev şi mediu. Producerea de texte, discursuri, website-uri reprezintă modalităţi prin care se comunică rezultate ale experienţelor personale de învăţare, pentru a fi de folos altora.

APLICAŢII PEDAGOGICE

1. Redactarea şi publicarea textelor

În ceea ce priveşte aplicaţiile pedagogice care derivă din teoria schemei, o parte dintre ele au fost sugerate chiar de Richard Anderson (Anderson, 1984):

- Autorii de manuale şcolare trebuie să ia în calcul faptul că un elev nu va integra de la sine ceea ce află nou în ceea ce ştia deja. Întrebări care să reamintească elevului experienţe anterioare relevante pentru ce urmează să citească sunt binevenite.
- Metodicile şi ghidurile pentru profesori ar trebui să includă şi sugestii pentru cum se pot construi cunoştinţele prealabile necesare înţelegerii unui text.
- Editorii de carte educaţională să evidenţieze acele părţi ale lecţiilor sau textelor care pot să fie de folos elevilor pentru a realiza înţelesul informaţiilor noi şi a le integra coerent în ceea ce ştiu deja. Cuvintele puse în evidenţă în text sau imaginile ajută copiii să facă predicţii asupra conţinutului textului, crescând astfel rata informaţiilor reţinute.
- Editorii să folosească elemente de tehnoredactare care să pună în lumină structura textului: cuprinsul, prezentarea generală, ideile principale. Aceşti organizatori grafici prezentaţi în avans facilitează parcurgerea eficientă a textului, fiind o punte între

experienţele anterioare ale elevilor şi ceea ce ar trebui să ştie pentru a înţelege acel text.

- Copiii provenind din grupuri minoritare pot avea anumite dificultăţi de comprehensiune a textelor şcolare, pentru că acestea redau schema culturii majoritare. Elementele de cultură sunt importante pentru comprehensiunea textelor, astfel că nu ne putem aştepta ca elevi provenind din categorii sociale diferite să ajungă la aceeaşi schemă.

2. Modelul Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat

Acest model de predare, elaborat de Donna M. Ogle în 1986 porneşte de la premisa că informaţia anterioară a elevului trebuie luată în considerare atunci când se predau noi informaţii. Un instrument important de învăţare îl reprezintă lectura, acest model reprezentând şi o grilă de lectură pentru textul non-ficţional.

Aplicarea modelului **Ştiu/ Vreau să ştiu/ Am învăţat** presupune parcurgerea a trei paşi (Ogle, 1986): accesarea a ceea ce ştim, determinarea a ceea ce dorim să învăţăm şi reactualizarea a aceea ce am învăţat în urma lecturii. Primii doi se pot realiza oral, pe bază de conversaţie, iar cel de-al treilea se realizează în scris, fie în timp ce se lecturează textul, fie imediat ce textul a fost parcurs integral.

Autoarea a construit o fişă de lucru, pe care elevii o completează prin activităţi de grup sau individual:

1.

Ştiu	Vreau să ştiu	Am învăţat

2. Categorii de informaţii pe care ne aşteptăm să le utilizăm

A.
B.
C.
D.

Etapa **Ştiu** implică două nivele ale accesării cunoştinţelor anterioare: un brainstorming cu rol de anticipare şi o activitate de categorizare. Brainstormingul se realizează în jurul unui concept cheie (de exemplu „ţestoasă de mare" şi nu „Ce ştiţi despre animalele care trăiesc în mare?") din conţinutul textului ce urmează a fi parcurs. Întrebări generale de felul „Ce ştiţi despre..." se recomandă atunci când elevii deţin un nivel scăzut de informaţii despre conceptul în cauză. Pe baza informaţiilor obţinute în urma brainstormingului se efectuează operaţii de generalizare şi categorizare. Elevilor li se cere să analizeze ceea ce ştiu deja şi să observe pe cele care au puncte comune şi pot fi incluse într-o categorie mai generală. A ne gândi la ceea ce ştim ne ajută să ne îndreptăm atenţia asupra a ceea ce nu ştim.

Etapa **Vreau să ştiu** presupune formularea unor întrebări, care apar prin evidenţierea punctelor de vedere diferite apărute ca rezultat al brainstormingului sau categorizărilor. Rolul acestor întrebări este de a orienta şi personaliza actul lecturii.

Etapa **Am învăţat** se realizează în scris, de către fiecare elev/student în parte, după ce textul a fost citit. Dacă textul este mai lung, completarea acestei rubrici se poate face după fiecare fragment semnificativ. Elevilor/studenţilor li se cere să bifeze întrebările la care au găsit răspuns, iar pentru cele rămase cu răspuns parţial sau fără se sugerează lecturi suplimentare.

Aplicând acest model în predare se obţin: o lectură activă, rată crescută a retenţiei informaţiei, creşterea capacităţii de a realiza categorizări, interes pentru lectură şi învăţare.

3. Învăţarea prin cooperare

În ultimii 30 de ani, sub influenţa psihologiei sociale s-a dezvoltat şi răspândit folosirea învăţării prin cooperare ca metodă de instruire. Învăţarea prin cooperare apare atunci când elevii/studenţii lucrează împreună pentru a ajunge la o învăţare comună. Orice sarcină de lucru, indiferent de disciplină sau de vârsta celor care învaţă se poate realiza prin cooperare (Johnson şi Johnson, 1998).

Învățarea prin cooperare se poate utiliza în trei forme: grupuri formale de învățare prin cooperare, grupuri informale de învățare prin cooperare şi grupuri fondate pe cooperare.

Grupurile formale de învățare prin cooperare când profesorul predă o lecție nouă, grupează elevii/studenții câte 2 până la 5 şi formulează sarcini de lucru. Aceste grupuri durează una sau mai multe lecții, până la finalizarea secvenței de învățare.

Grupurile informale de învățare prin cooperare se formează ad-hoc, pe parcursul unei lecții, cu scopul de a rezolva o sarcină simplă de învățare.

Grupurile fondate pe cooperare au o durată de un semestru sau un an, sunt stabile în ceea ce priveşte componența şi se bazează pe sprijin, încurajare şi asistență oferite fiecărui membru, cu scopul de avea succes şcolar şi de a se dezvolta din punct de vedere social şi cognitiv.

Rolul profesorului este de a monitoriza interacțiunea dintre membri, de a clarifica sarcinile de lucru şi de a evalua calitatea achizițiilor. Elevii/studenții înțeleg că sunt reciproc responsabili de calitatea învățării celorlalți, conştientizând propria contribuție la succesul celorlalți.

4. Predarea centrată pe elev/student

Acest tip de predare se bazează pe strategii de instruire active şi interactive. Controlul exercitat de profesor asupra cunoaşterii, pentru că reprezenta sursa unică a acesteia, nu mai există. Responsabilitatea pentru propria învățare se împarte între profesor şi elev/student, aceştia devenind parteneri în procesul de construire a cunoştințelor.

Comunicarea se produce atât pe verticală, cât şi pe orizontală, elevii/studenții având posibilitatea de a dialoga unii cu alții, de a deveni surse de învățare pentru colegii lor.

Formularea întrebărilor devine un punct cheie în activitatea de învățare. Întrebările stimulează reflecția şi autoreflecția critică, al căror rezultat se concretizează în acțiuni.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activități de învățare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma constructivistă.

Fişă de monitorizare		
	Da	Nu
Perspective multiple		
Învățarea este un parteneriat între profesor şi elev/student		
Utilizarea metaforelor în predare		
Rezolvare de probleme		
Autenticitate		
Legătura cu experiența anterioară şi cu experiența personală		
Învățarea ca ucenicie		
Evaluare formativă, a abilităților de utilizare a cunoştințelor		
Diversificarea surselor de învățare		
Comunicare verticală şi orizontală		
Predare în echipă		
Rezolvarea sarcinilor prin cooperare şi colaborare		
Negocierea regulilor		
Reconstruirea cunoştințelor anterioare		
Analiza surselor de eroare		
Responsabilizare pentru învățare		
Formarea opiniilor personale		

ANTRENAMENTUL INTELECTUAL

SCENARII POSIBILE

La unul dintre liceele din oraş domnul profesor L.O. Gică, zis şi Socrates, provoacă elevii să participe la dezbateri însufleţite. Astăzi discută despre iubire. Le-a citit o poveste despre un cuplu care s-a certat. „Dacă persoana pe care o iubim face un lucru care nu ne place o mai iubim?" întreabă profesorul. „Îi iubim pe ceilalţi pentru că avem nevoie de ei sau avem nevoie de ei pentru că îi iubim?" Elevii îşi exprimă părerea în cadrul unei discuţii pe care profesorul o direcţionează din când în când, fără a o domina. Profesorul urmăreşte ca elevii să folosească corect termenii, să definească problema pusă în discuţie, să se exprime clar, logic, coerent. Nu se ajunge la o anumită concluzie, ci la înţelegeri individuale.

Domnişoara asistent universitar Meta Cogniţia le citeşte studenţilor de anul I un eseu. Îi întreabă apoi care este cea mai importantă idee din acel eseu. Când studenţii identifică o astfel de idee, profesoara le cere să-şi justifice alegerea. Apoi întreabă de ce susţine autorul eseului acea idee. Când studenţii oferă posibile răspunsuri, le cere să identifice argumentele prin care este conturată ideea. Şirul de întrebări continuă: Câte argumente sunt? Ce legătură este între ele? Ce face argumentele convingătoare? De ce tocmai această idee decurge din cea anterior enunţată?

Dialogul se continuă cu o activitate de grup, studenţii având sarcina de a identifica elementele unui eseu argumentativ.

În cea de-a doua oră de curs, studenţii redactează un eseu argumentativ pe o temă la alegere. Câteva eseuri vor fi citite colegilor. Comentariile profesoarei sunt de tipul: „Ce alte argumente s-ar putea aduce?", „Cum şi-ar putea colegul vostru îmbunătăţi textul?" etc.

CUVINTE CHEIE

antrenare
argumentare
autoevaluare
autonomie
autoreflecţie
cadru de învăţare
calităţi ale intelectului
combinare şi recombinare
conştientizarea gândirii
dezbatere
dezvoltare
discuţie
eficienţă
exersare
facilitare
formularea întrebărilor
formularea scopurilor
gândire critică
gândire independentă
instrument
interogare
justificarea opiniilor
logică
metacogniţie
metodă
monitorizarea progresului
operaţii ale gândirii
orientare
potenţial intelectual
punere în practică
raţionament
reflexivitate
rezolvare de probleme
strategie
tehnică
valoare

CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

Gândirea laterală. Edward De Bono este psihologul care a introdus conceptul de gândire laterală, o formă de gândire care coexistă cu cea verticală, completând-o.

Gândirea verticală este logică, operează cu tipare şi urmează căile naturale. Produce raţionamente de tipul „cauză-efect", construieşte pas cu pas pentru a ajunge la o concluzie. Este gândirea de tip analitic. Persoanele care folosesc gândirea verticală se călăuzesc după logică. Ei sunt tentaţi să creadă că există o singură soluţie a unei probleme şi folosesc pentru rezolvarea acesteia modele matematice, matrici şi raţionamente de tip deductiv.

Gândirea laterală presupune o rezolvare în mod creativ a problemelor. Reprezintă o strategie folosită deliberat pentru a întrerupe şirul obişnuit al gândirii, înseamnă o plasare în afara contextului obişnuit al problemei, o schimbare a perspectivei din care este judecată aceasta. Implică

imaginație, capacitatea de combinare și recombinare a ideilor, strategii de creare a noilor algoritmi.

Gândire verticală	Gândire laterală
• Logică • Tinde înspre soluții acceptabile • Reține denumiri, categorii, clasificări din experiența anterioară • Este predictibilă	• Nonlogică • Caută soluții alternative • Încearcă să depășească tiparele, denumirile, clasificările obișnuite • Nu este predictibilă

Tabel 4 – Analiză comparativă a gândirii de tip vertical și lateral

Se pare că forma verticală de gândire reprezintă modul obișnuit de gândire al culturii vestice (Pfeiffer, J. W., 1991). Ceea ce propune De Bono când se referă la dezvoltarea gândirii laterale reprezintă o diversificare a modalităților de gândire pe care le utilizăm. Gândirea laterală nu este substitutul celei verticale, ci doar o strategie care aduce mai multă eficiență aplicațiilor gândirii verticale.

Denumire	Descriere	Exemplu
Asocierea liberă	Asociere a ideilor făcută la întâmplare, cu scopul de a descoperi relații noi	Compararea mijloacelor didactice cu *hard*-ul computerului și a metodelor cu *soft*-ul
Reversia	Inversiunea sau negarea unei idei pentru a oferi perspective noi	Vânzătorul achiziționează produse de la un cumpărător
Distorsiunea	Exagerare, hiperbolizare a trăsăturilor caracteristice ale unei situații obișnuite, pentru a evidenția influența acestor trăsături	O varză mare cât o încăpere; o oală mare cât o casă
Readucerea cuvintelor la sensul lor propriu	Asociere a unui cuvânt sau a unei expresii folosite figurativ cu sensul lor literal	
Divizarea	Disoluție a tiparelor inhibitive prin împărțirea lor în componente, care pot fi reasamblate	Etapele scrierii unui eseu; fiecare mișcare necesară pentru a porni motorul unui automobil

Tabel 5 – Metode de dezvoltare a gândirii laterale

Diversificarea instrumentală. Prin diversificare instrumentală (*instrumental enrichment*) profesorul israelian Reuven Feuerstein înțelege corectarea deficiențelor care pot apărea în funcționarea abilităților fundamentale ale gândirii. Cea mai importantă premisă este aceea că inteligența nu este statică, este dinamică și poate fi modificată.

Dezvoltarea funcțiilor cognitive se realizează prin repetiție, înțeleasă nu ca reluare a sarcinilor de lucru, ci drept aplicare repetată a funcției cognitive care stă la baza unei sarcini de învățare. Prin funcții cognitive Feuerstein denumește: definirea problemelor, planificarea comportamentului, retenția unui mare număr de parametri în timpul unui proces de evaluare, compararea strategiilor, categorizarea, transportul vizual al unui model, stabilirea relațiilor între categorii, formulare ipotezelor, compararea alternativelor.

Învățarea implică respectarea unor reguli, principii și strategii, precum și aplicarea acestora într-un context cât mai larg de situații. Toate aceste tehnici îl ajută pe cel care învață să devină independent în procesul de învățare, să fie capabil să se autoaprecieze și să învețe cum să învețe.

Gândirea critică. Termenul gândire critică este de proveniență recentă, dar ceea ce denumește datează din antichitate. Ceea ce Platon descrie în mitul peșterii ca fiind procesul căutării adevărului este similar cu ceea ce numim astăzi gândire critică. Ideea platoniciană înseamnă unitatea dintre gând și acțiune.

Pentru conturarea semnificației termenului gândire critică vom trece în revistă câteva definiții:

- „Gândirea critică înseamnă a decide rațional ce să crezi și ce să nu crezi" (Stephen Norris)
- „Gândirea critică înseamnă a decide rațional și prin reflexie ce să crezi sau ce să faci" (Ennis)
- „Gândirea critică înseamnă utilizarea acelor abilități cognitive și strategii care sporesc probabilitatea de a obține un rezultat dezirabil" (Diane Halpern)

- „Gândirea critică este procesul de formare a inferenţelor logice" (Simon şi Kapplan)
- „Gândirea critică înseamnă dezvoltarea de pattern-uri de raţionament caracterizate prin coeziune şi logică" (Stahl şi Stahl)
- „Gândirea critică este chestionarea sau investigarea pe care le realizăm atunci când urmărim să înţelegem, să evaluăm sau să rezolvăm" (Victor Maiorana)
- „Gândirea critică înseamnă examinarea şi testarea soluţiilor posibile pentru a vedea dacă vor funcţiona" (Lindzey, Hall şi Thompson)
- „Gândirea critică reprezintă arta de a gândi asupra gândirii tale, în timp ce te gândeşti cum să-ţi faci gândirea mai bună: mai clară, mai acurată, mai argumentată" (Paul, Binker, Adamson şi Martin)
- „Gândirea critică este gândirea care tinde să ajungă la o judecată numai după evaluarea onestă a alternativelor, luând în calcul dovezile şi argumentele disponibile" (Hatcher şi Spencer)
- „Gândirea critică este abilitatea şi înclinaţia de a te angaja într-o activitate cu scepticism reflexiv" (John McPeck)
- „Gândirea critică este aceea abilitată, responsabilă care facilitează judecăţile bune pentru că: se bazează pe criterii, se autocorectează şi este sensibilă la context" (Matthew Lipman)
- „A gândi critic înseamnă a fi curios, a folosi strategii ale investigării: a pune întrebări şi a căuta sistematic răspunsuri. Gândirea critică acţionează pe mai multe niveluri, nu numai pentru a stabili faptele ci şi pentru a le găsi cauzele şi implicaţiile. Gândirea critică înseamnă a folosi un scepticism politicos, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a întreba „ce ar fi dacă...?" Gândirea critică înseamnă a adopta o poziţie pe baza unei întemeieri argumentate şi a o apăra în mod raţional. Înseamnă a ţine seama de argumentele celorlalţi şi a le analiza logica" (Steele, Meredith şi Temple)

La o analiză succintă a numeroaselor definiţii ale gândirii critice se observă câteva constante: evaluarea alternativelor, elaborarea raţionamentelor, formarea opiniilor argumentate, acţiunea şi metareflexia. *Gândirea critică este gândirea care are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente pornind de la evaluarea alternativelor, cu scopul de a emite opinii justificabile şi de a acţiona.*

COMENTARII

În cadrul teoriilor pedagogice asupra gândirii critice menţionăm contribuţia profesorilor americani Charles Temple, Jeannie Steele şi Kurtis Meredith, care au conceput un program coerent, bazat pe strategii de lectură şi scriere, prin care se dezvoltă capacitatea de a gândi critic. Cel mai important aspect al programului „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice" îl constituie conturarea unui nou model de predare-învăţare, centrat pe construirea sensului.

Cadrul Evocare/Realizarea sensului/ Reflecţie reprezintă mai mult decât o secvenţă de învăţare (dacă prin aceasta înţelegem unitatea de timp şi efort investite pentru rezolvarea unei sarcini de învăţare, finalizată cu o achiziţie), pentru că include şi elemente care pregătesc secvenţa de învăţare, dar şi elemente de reflecţie asupra sarcinii de învăţare realizate.

Evocarea este etapa în care se creează eşafodajul pentru semnificaţiile ce vor fi desluşite. Aici are loc reactualizarea cunoştinţelor anterioare, valorificarea experienţelor personale, orientarea minţii înspre conţinutul ce va fi introdus.

Realizarea sensului este etapa care se suprapune peste ceea ce desemnează secvenţa de învăţare: o anumită sarcină de învăţare este parcursă, de la formularea acesteia, până la atingerea unui rezultat. Subiectul abordat este analizat din perspective diverse, se realizează permanent conexiuni între ceea ce se ştia deja şi ceea ce tocmai se însuşeşte, se implică un amestec complex de operaţii ale gândirii.

Reflecţia este etapa care depăşeşte clasica fixare a cunoştinţelor prin crearea unui moment în care se analizează critic ceea ce tocmai s-a învăţat. Reflecţia stimulează formularea de întrebări şi opinii personale argumentate,

integrarea cunoştinţelor noi în sistemul propriu existent şi autoreflexia asupra modului în care s-a lucrat. Prin acest ultim aspect, etapa reflecţiei stimulează dezvoltarea strategiilor metacognitive.

Gândirea laterală, diversificarea instrumentală sau gândirea critică sunt orientări în teoriile asupra învăţării care ţin de constructivism. Ele sunt abordate separat, însă, pentru că se centrează pe dezvoltarea strategiilor metacognitive şi a abilităţilor de metareflexie. De asemenea, fac trecerea de la noţiunea de predare a cunoştinţelor înspre noţiunea de antrenare a potenţialului intelectual.

APLICAŢII PEDAGOGICE

1. Programul CoRT.

Denumit astfel după „Cognitive Research Trust" (Institutul de cercetări cognitive) înfiinţat de Edward De Bono la Cambridge, acest program cuprinde un set de lecţii, destinate profesorilor. Parcurgerea acestor lecţii le furnizează cunoştinţe pe baza cărora îşi pot organiza predarea astfel încât să dezvolte o gândire de tip constructiv a elevilor, începând de la vârsta de 8 ani.

Programul CoRT are două variante. Prima cuprinde 60 de lecţii centrate pe extinderea percepţiei, iar ce-a de-a doua 10 lecţii centrate pe operaţiile de bază ale gândirii şi posibilităţile de utilizare ale acestora. Elevilor cărora li se dezvoltă gândirea creativă, operaţională şi constructivă li se formează în acelaşi timp şi abilităţi care le influenţează modul de viaţă: atitudine proactivă, constructivă; autonomie; capacitate de autoevaluare corectă. Un avantaj al acestui program constă în faptul că nu solicită informaţii prealabile, capacitate înaltă de memorare sau competenţe de citit-scris, ceea ce îl face utilizabil atât în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale cât şi în cazul copiilor supradotaţi.

O descriere a demersului de urmat într-o lecţie care dezvoltă instrumentele gândirii (analiza, comparaţia, selectarea, centrarea, formularea concluziilor etc) oferă însuşi autorul programului pe site-ul organizaţiei CoRT: http://www.edwdebono.com. Cele 35 de minute ale unei astfel de lecţii se organizează în şapte paşi:

- Nu se menţionează subiectul lecţiei dar se începe cu o poveste sau un exerciţiu care ilustrează acel aspect al gândirii care va constitui subiectul respectivei lecţii
- Se prezintă instrumentul gândirii care va constitui subiectul lecţiei, explicându-se în termeni simpli la ce poate fi utilizat
- Se alege un exemplu, care este transformat într-o sarcină de lucru şi se cer răspunsuri individuale de la elevi
- Se împarte clasa în grupe de către 4, 5 sau 6 elevi şi li se cere se exerseze situaţii asemănătoare exemplului dat, timp de trei minute
- Se colectează feedback de la fiecare grup
- Se repetă procesul prin prezentarea şi exersarea unui alt exemplu
- Se organizează o discuţie liberă cu elevii pe marginea acelui instrument de gândire care a fost predat.

2. Metoda pălăriilor gânditoare

O altă aplicaţie propusă de De Bono este metoda pălăriilor gânditoare (De Bono, 1986). Aceasta reprezintă o modalitate de a exersa gândirea prin preluarea anumitor perspective, prin exercitarea unor roluri, cu scopul de a rezolva o problemă.

Fiecare dintre cele şase pălării are o anumită culoare, asociată cu un anumit tip de gândire:

- Pălăria albă – gândire obiectivă, care se bazează pe informaţii, fapte
- Pălăria roşie – gândire afectivă, care se bazează pe emoţii, sentimente, intuiţie
- Pălăria neagră – gândire negativă, care se bazează pe evidenţierea greşelilor, a punctelor slabe, a pericolelor şi riscurilor
- Pălăria galbenă – gândire pozitivă, care se bazează pe o abordare constructivă, pozitivă a evenimentelor, evidenţierea avantajelor, oportunităţilor şi a posibilităţilor de concretizare a ideilor
- Pălăria verde – gândire creativă, care se bazează pe generarea de idei noi, identificarea de alternative, flexibilitate şi mobilitate

- Pălăria albastră – gândirea despre gândire, care se bazează pe monitorizare, definirea clară a problemei, realizarea privirii de ansamblu, extragerea concluziei.

După ce se prezintă problema, situația, cazul elevilor li se va cere să adopte o singură perspectivă în rezolvare şi să-şi anunțe această opțiune prin purtarea unei pălării în culoarea corespunzătoare. Dacă doresc să schimbe perspectiva, vor schimba şi pălăria. Astfel de activități se pot organiza şi în grup, toți elevii din grupul respectiv fiind exponenții unei singure pălării.

Exemple de sarcini didactice specifice:

Albă	Identificați perspectivele care apar Descrieți fiecare abordare teoretică prezentată în text/expunere Precizați datele problemei Extrageți dovezi, informații, evenimente
Roşie	Ce simțiți în legătură cu această afirmație? Cu care dintre personaje vă identificați? Ce idee vă place cel mai mult? Ce idee vă displace?
Neagră	Identificați punctele slabe ale acestei idei Precizați dezavantajele utilizării acestui mod de rezolvare Ce riscuri întrevedeți în această situație? Justificați, din perspectiva de avocat al diavolului, de ce nu ar trebui să acceptăm această idee
Galbenă	Identificați punctele forte ale acestei idei Precizați avantajele utilizării acestui mod de rezolvare Ce posibilități de concretizare a acestei idei vedeți? La ce rezultate credeți că va duce această situație?
Verde	Cum poate fi altfel formulată această problemă? Identificați cât mai multe alternative de rezolvare Cum se poate schimba această situație? Ce dovadă ar pute modifica soluția?
Albastră	Care este sarcina ce trebuie rezolvată? Identificați etapele care trebuie parcurse Ce întrebări s-ar putea formula? Care poate fi concluzia?

Tabel 6 – Aplicații ale gândirii laterale asupra formulării sarcinilor de lucru în lecție

3. Programul FIE (Feuerstein's Instrumental Enrichment) sau Diversificarea instrumentală

Este un program crea la începutul anilor '50 ai secolului XX. A fost folosit pentru amplificarea potențialului de învățare, în special în cazul indivizilor care sunt nevoiți să facă față schimbărilor şi provocărilor din mediu. În prezent, aplicabilitatea programului a fost extinsă înspre domeniul industriei, al corporațiilor şi al profesiilor care presupun predare/instruire. Site-ul Centrului internațional pentru dezvoltarea potențialului de învățare (http://www.icelp.org/Pages/IE_frame.html), al cărui fondator şi conducător este profesorul Feuerstein, oferă informații atât despre programul de diversificare instrumentală, cât şi despre învățarea mediată, cea de-a doua formă de abordare a învățării propusă de acelaşi autor,

Programul de diversificare instrumentală conține 14 instrumente, fiecare dintre ele centrat pe funcții cognitive specifice. Scopul însuşirii acestora este de a fortifica acele funcții cognitive care permit unei persoane care învață să definească mai clar problemele, să stabilească legături şi să observe relațiile, sa-şi optimizeze motivația pentru învățare şi să-şi îmbunătățească tehnicile de munca intelectuală.

Un aspect demn de menționat al acestui program constă în indicațiile de mediere ale experiențelor de învățare. Prin această mediere, realizată de către instructor, se realizează un atent control al comportamentului celui care învață.

Prezentăm în continuare **14 instrumente ale gândirii**, descriindu-le, enumerând funcțiile cognitive pe care le dezvoltă şi comportamentele care pot fi mediate atunci când se lucrează cu fiecare instrument.

Organizarea punctelor

Descriere: Observarea unor relații virtuale, precum identificarea unor figuri într-un grup de puncte

Funcții cognitive pe care le dezvoltă:

- Definirea problemei

- Alegerea punctelor relevante pentru figura de identificat
- Planificarea comportamentului

Comportamente care pot fi mediate:

- Dorința de a face față provocărilor
- Sentimentul competenței
- Reglarea și controlul comportamentului

Comparații

Descriere: Îmbogățirea repertoriului de parametri pe baza căruia se realizează o comparație (asemănări și deosebiri)

Funcții cognitive pe care le dezvoltă:

- Abilitatea de reține un număr mare de parametri
- Elaborarea unui plan care ține seama de complexitatea sarcinii
- Selectarea aspectelor relevante

Comportamente care pot fi mediate:

- Reglarea și controlul comportamentului impulsiv
- Stabilirea și realizarea obiectivelor

Orientarea în spațiu I

Descriere: Identificarea unui sistem de referință pentru a localiza obiectele în spațiu și în relație unele cu altele

Funcții cognitive pe care le dezvoltă:

- Definirea problemelor când lipsesc părți din instrucțiuni
- Raționamentele de tipul „dacă".....”atunci”
- Internalizarea relațiilor dintre elemente într-un sistem de referință

Comportamente care pot fi mediate:

- Căutarea, stabilirea, organizarea și realizarea obiectivelor
- Dorința de a face față provocărilor
- Respectul față de opiniile care diferă

Perceperea analitică

Descriere: Abilitatea de a realiza diviziunea întregului în părți și de a reintegra părțile într-un întreg

Funcții cognitive pe care le dezvoltă:

- Compararea cu un model
- Stabilirea relațiilor dintre părți, precum și dintre părți și model
- Categorizări

Comportamente care pot fi mediate:

- Reciprocitatea
- Efortul deliberat
- Împărtășirea strategiilor utilizate

Ilustrarea

Descriere: Prezentarea unui grupaj de situații în care o problemă poate fi întâlnită și recunoscută

Funcții cognitive pe care le dezvoltă:

- Definirea problemelor care pot apărea
- Folosirea indiciilor relevante ca bază pentru inferențe
- Utilizarea dovezilor logice în sprijinul concluziilor
- Stabilirea relațiilor dintre indivizii, obiectele și evenimentele reprezentate în ilustrații

Comportamente care pot fi mediate:

- Căutarea, stabilirea, organizarea și realizarea obiectivelor
- Reglarea și controlul comportamentului pentru a aloca timp suficient planificării și reflecției

Relațiile de familie

Descriere: Utilizarea unui sistem de relații pentru a stabili, pe baza unor condiții necesare și suficiente, includerea sau excluderea unui obiect într-o categorie

Funcții cognitive pe care le dezvoltă:

- Definirea problemelor pentru a determina sarcina de rezolvat
- Determinarea asemănărilor și diferențelor

- Depăşirea înţelegerii fragmentare a realităţii prin observarea legăturilor care unifică entităţi separate

Comportamente care pot fi mediate:

- Individualizarea şi diferenţierea psihologică
- Conştientizarea existenţei unor puncte de vedere diferite de cel personal
- Organizarea şi realizarea obiectivelor.

Categorizarea

Descriere: Compararea şi discriminarea cu eficienţă

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Compararea asemănărilor şi diferenţelor
- Selectarea caracteristicilor relevante
- Reprezentarea relaţiilor
- Definirea categoriilor cognitive

Comportamente care pot fi mediate:

- Căutarea, organizarea şi realizarea obiectivelor
- Individualizare prin compararea a două soluţii alternative în cadrul aceleiaşi sarcini
- Dorinţa de a face faţă provocărilor complexe

Progresiile numerice

Descriere: Căutarea, deducţia şi inducţia relaţiilor dintre obiecte sau evenimente separate

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Utilizarea indiciilor implicite (locul unui număr într-o serie)
- Reprezentarea relaţiilor dintre elementele unei progresii

Comportamente care pot fi mediate:

- Dorinţa de a face faţă provocărilor foarte dificile, complexe şi noi
- Efort deliberat pentru a produce înţelegerea relaţiilor de ordin superior

Relaţiile temporale

Descriere: Utilizarea conceptelor legate de timp pentru a descrie şi ordona experienţe personale

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Compararea circumstanţelor temporale ale evenimentelor
- Utilizarea indiciilor relevante
- Formularea ipotezelor

Comportamente care pot fi mediate:

- Sentimentul competenţei pentru a defini natura sarcinii şi relevanţa informaţiilor pentru rezolvarea acesteia
- Controlul impulsivităţii în procesarea informaţiei

Instrucţiunile

Descriere: Centrarea pe activităţi de codare şi decodare a mesajelor orale şi scrise

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Definirea problemei
- Compararea reprezentărilor grafice cu instrucţiunile verbale
- Utilizarea indiciilor relevante pentru dezambiguizarea înţelesului
- Folosirea dovezilor logice în sprijinul ipotezelor

Comportamente care pot fi mediate:

- Reglarea şi controlul comportamentului pentru a parcurge în întregime instrucţiunile şi desenele şi pentru a identifica greşelile

Orientarea în spaţiu II

Descriere: Utilizarea sistemelor de referinţă absolute, stabile, de factură externă

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Definirea problemei
- Compararea soluţiilor alternative

- Reprezentarea şi descrierea relaţiilor spaţiale prin raportare la sisteme de referinţă relative şi absolute

Comportamente care pot fi mediate:

- Amânarea răspunsului până când informaţia a fost decodată şi organizată
- Planificarea strategiilor

Silogismele

Descriere: Construirea unui raţionament pe baza integrării informaţiei din două premise

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Compararea atributelor unui element cu ale întregului din care face parte
- Depăşirea înţelegerii episodice a realităţii
- Elaborarea de categorii pe baza de criterii clare

Comportamente care pot fi mediate:

- Trecerea de la gândirea concretă la cea de tip inferenţial
- Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor

Tranzitivitatea

Descriere: Stabilirea de relaţii între diferite elemente prin formule precum „mai mare decât", „mai mic decât", „egal cu"

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Definirea problemelor
- Selectarea informaţiei relevante
- Compararea şi categorizarea
- Gândirea ipotetică

Comportamente care pot fi mediate:

- Trecerea de la gândirea concretă la cea de tip inferenţial
- Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor
- Atitudine optimistă în învăţare

Construirea reprezentărilor

Descriere: Construirea mentală a unui plan, pe bază de inferenţa, anticipare şi reprezentarea rezultatelor

Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:

- Comparare
- Comportament sumativ
- Categorizare
- Stabilirea de relaţii temporale şi spaţiale

Comportamente care pot fi mediate:

- Dorinţa de a face faţă provocărilor, sentimentul competenţei şi atitudinea optimistă în învăţare
- Reglarea impulsivităţii
- Orientarea către scop a reprezentărilor cognitive

4. Programul *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice* (Reading and Writing for Critical Thinking)

Se adresează profesorilor şi urmăreşte familiarizarea acestora cu un set de aproximativ 60 de metode de predare-învăţare, prin care se poate dezvolta gândirea critică a elevilor. Acest program a fost iniţiat în 1997 de către profesorii Charles Temple, Jeannie-Steele şi Kurtis Mercdith şi s-a extins în peste 26 de ţări.

Metodele incluse în acest program au autori diverşi, fiind preluate, adaptate sau elaborate de către profesorii anterior amintiţi. Printre criteriile care stau la baza articulării acestei structuri metodologice se numără:

- Posibilitatea de a transforma practicile curente de la clasă într-unele care să încurajeze investigaţia
- Prin intermediul dezbaterilor, realizate sub atenta îndrumare a unui profesor, se dezvoltă capacitatea de a formula păreri originale şi responsabilitatea faţă de ideile emise
- Căutarea argumentelor care pot susţine o idee dezvoltă abilitatea de a selecta, de a opta raţional pentru o alternativă din mai multe posibile
- Lectura activă dezvoltă spiritul de observaţie şi capacitatea de a procesa rapid informaţia
- Scrierea stimulează reflecţia, argumentarea logică, exprimarea clară şi convingătoare

- Crearea unui timp de reflecție în lecții ajută elevii să conștientizeze procesul gândirii, încurajând autonomia în învățare
- Gândirea critică ajută individul să rezolve mai eficient problemele și să ia decizii prin argumentare logică
- Individul este parte componentă a unei societăți, în care se implică activ și responsabil
- Învățarea prin cooperare dezvoltă abilitățile de relaționare ale unei persoane, prin formarea atitudinii de respect pentru individ și diversitate

O parte dintre metodele promovate de acest proiect se vor regăsi în capitolele ulterioare.

În 2001 s-au lansat **două noi direcții** ale acestui program, destinate învățământului universitar: Gândirea critică în abordare transcurriculară (Critical Thinking Across the Curriculum) și Gândirea critică pentru profesori și studenți (Critical Thinking for Faculty and University Students).

Programul **Gândirea critică în abordare transcurriculară** este rezultatul colaborării unei echipe internaționale, coordonată de Charles Temple. Ideea centrală este aceea că gândirea critică poate fi dezvoltată prin strategiile de predare utilizate (interactive) și prin infuzie, în cadrul oricărei discipline. Se pune accent pe proiectarea cursurilor astfel încât să permită învățarea activă. Acest model de proiectare include cinci pași (Temple, 2001):

- formularea problemei
- prezentarea metodelor
- prezentarea conținuturilor
- exercițiul ghidat
- investigația extinsă

Cursurile astfel structurate construiesc ambientul pentru învățarea conștientă și pentru dezvoltarea gândirii critice, însă conduc și la rezultate precum (Temple, 2002): dobândirea unor cunoștințe utilizabile (pornind de la conceptele de bază însușite în cadrul unei discipline se dezvoltă abilitatea de a găsi soluții problemelor care apar în contexte concrete, chiar dacă acestea nu au fost anticipate de școală), formarea deprinderilor de învățare continuă (formarea unei atitudini pozitive față de învățare, care nu se sfârșește odată cu școlaritatea), toleranță și comportament social

interdependent (acceptarea diferențelor și a diversității umane), precum și antrenament mai eficient al abilităților necesare pentru învățare (a învăța cum să înveți).

Programul **Gândirea critică pentru profesori și studenți** este, de asemenea, rezultatul muncii în echipă, coordonatorii acesteia fiind Kurtis Meredith și David Klooster. Premisa programului constă în ideea că orice profesor poate proiecta, iniția și preda un curs interdisciplinar, al cărui rezultat să fie dezvoltarea unor abilități precum: gândirea critică, argumentarea, rezolvarea problemelor, comunicarea în scris și comunicarea orală. În cadrul acestui curs de primă importanță la nivel de obiective este achiziția abilităților anterior menționate, și nu focalizarea pe un anumit conținut. Cerințele legate de teme se referă la abordarea interdisciplinară, actualitatea și legătura lor cu viața reală. Astfel de teme pot fi (Meredith și Klooster, 2001):

- Adevăr și libertate
- Dileme morale
- Sinele și realitatea într-o lume conectată
- Dileme sociale, logică și argumentație
- Globalizarea și individul
- Cultură, tradiție și putere
- Problematica femeilor, voce și echitate
- Individul în raport cu drepturile și responsabilitățile cetățenești
- Afacerile și opțiunea pentru etică
- Mediul, responsabilitatea și luarea deciziilor
- Fericirea, eul, comunitatea și bunăstarea subiectivă

Un astfel de curs este destinat studenților din anul întâi, pentru a le facilita trecerea de la maniera de învățare practicată în liceu înspre cea practicată în universitate, pregătindu-i pentru aprofundarea și specializarea din anii următori.

5. Predarea centrată pe dezvoltarea strategiilor metacognitive

Acest gen de predare urmărește familiarizarea elevilor/studenților cu procesul gândirii și conștientizarea fiecărei faze a acestui proces. Dezvoltarea strategiilor metacognitive se poate realiza prin infuzie, în predarea oricărei discipline sau prin

cursuri specializate, de tipul „Gândirea critică pentru profesori şi studenţi" anterior menţionat sau de tipul „Tehnici de muncă intelectuală şi de învăţare eficientă".

Dacă predarea se focalizează pe transmiterea de abilităţi, conţinuturile devin secundare ca importanţă. Modul în care se lucrează cu un anume conţinut contează însă, pentru că prin acesta se demonstrează şi formează tehnici de învăţare, precum şi mecanisme de control şi monitorizare a învăţării.

CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma antrenamentului intelectual.

Fişă de monitorizare		
	Da	Nu
Monitorizarea învăţării şi a progresului		
Argumentarea opiniilor personale		
Dezbateri şi discuţii		
Crearea de situaţii problemă în lecţii		
Strategii metacognitive		
Momente de reflecţie asupra noilor cunoştinţe în timpul lecţiei		
Evaluarea abilităţilor de prelucrare a cunoştinţelor		
Aplicarea criteriilor în contextele adecvate		
Alegerea unei alternative din mai multe		
Profesorul antrenează		
Profesorul învaţă el însuşi constant		
Facilitarea învăţării		
Prezentarea unor tehnici de învăţare		
Momente de pre-construire a cunoştinţelor		
Accent pe dezvoltarea potenţialului intelectual		
Conţinutul este considerat suport pentru antrenamentul intelectual		

TENDINŢE ACTUALE ŞI ORIENTĂRI POSIBILE

Neuroştiinţele, care cunosc o fază de ascensiune în această perioadă, influenţează ideile despre învăţare, chiar dacă descoperirile din aceste domenii nu sunt încă suficiente pentru a putea fi considerate paradigmă de sine stătătoare în ceea ce priveşte ideile despre învăţare.

S-au conturat deja două teorii asupra învăţării, din perspectiva neuroştiinţelor, teoria învăţării centrate pe funcţionarea creierului şi teoria abordării creierului ca întreg.

Învăţarea centrată pe structura şi funcţiile creierului

Învăţarea centrată pe structura şi funcţiile creierului susţine că atâta timp cât dezvoltarea normală a creierului are loc se va produce şi învăţarea. Predarea tradiţională împietează uneori învăţarea prin ignorarea proceselor naturale prin care creierul se dezvoltă.

Principiile care stau la baza producerii învăţării atunci când este centrată pe funcţionarea creierului sunt:

- creierul este un procesor care poate performa mai multe activităţi deodată (gustul şi mirosul; văzul şi auzul etc)
- învăţarea implică şi procese fiziologice
- există o înclinaţie înnăscută pentru căutarea sensurilor
- în formarea pattern-urilor emoţiile sunt un factor cheie
- creierul procesează părţile şi întregul simultan
- învăţarea necesită atât atenţie focalizată, cât şi percepţie periferică
- învăţarea presupune atât procese conştiente cât şi inconştiente
- memorarea poate fi mecanică sau naturală
- comprehensiunea se realizează mai bine atunci când informaţiile sunt întipărite printr-o memorare naturală
- învăţarea este amplificată prin situaţiile de provocare şi inhibată prin situaţiile restrictive
- fiecare creier este unic.

Abordarea creierului ca întreg

Abordarea creierului ca întreg (Caine şi Caine, 2002) promovează ideea concentrării, în achiziţia cunoştinţelor, şi pe întreg, nu doar pe părţi. Există un nivel mai complex, la care corpul, mintea şi creierul sunt inseparabile şi se află în interacţiune unele cu altele, influenţându-se reciproc, aşa cum au demonstrat cercetările în domeniul stresului.

Mintea nu funcţionează ca un mecanism automat, ci este un sistem adaptabil. Autoorganizarea mentală se bazează pe anumite puncte stabile, structuri pe care ni le formăm, dar acestea sunt permanent ajustate şi umplute cu informaţii şi semnificaţii aduse de experienţe ulterioare elaborării unui astfel de model mental.

Predarea se orientează înspre orchestrarea demersurilor şi a mediului prin care se produce absorbţia experienţelor educaţionale. Mediul de învăţare oferă provocări elevilor/studenţilor, profesorul străduindu-se să elimine teama şi inhibiţia celor care învaţă. Provocările diferă de la individ la individ, prin semnificaţia personală care le este alocată, însă menţin mintea în stare de alertă. Consolidarea şi internalizarea informaţiilor se realizează printr-o procesare activă a experienţelor, prin analize minuţioase şi prin studiul perspectivelor diverse asupra unei realităţi. Pe scurt, trei principii stau la baza predării nuanţate de abordarea creierului ca întreg:

- punerea studenţilor/elevilor în situaţii de învăţare complexe
- stimularea procesării active a experienţelor
- menţinerea minţii într-o stare de alertă uşoară.

Abordarea creierului ca întreg este importantă pentru că permite dezvoltarea unor abilităţi mai complexe, aşa cum este creativitatea. Aceasta solicită atât procesări ale întregului, cât şi procesări ale părţilor.

Ce va urma?

Analizând tendinţele curente în cercetările asupra învăţării se conturează câteva orientări:

- controlul emoţiilor în învăţare

- influenţa neurofiziologiei asupra predării şi învăţării
- reconcilierea dintre behaviorism şi constructivism
- antrenamentul cognitiv
- diversificarea instrumentală la nivel cognitiv şi metacognitiv

EXERCIŢII

Evaluaţi teoriile asupra învăţării prezentate, enumerând punctele tari şi punctele slabe ale acestora.

Gândiţi-vă la o activitate de învăţare. Descrieţi acea activitate din perspectiva fiecăreia dintre cele patru paradigme enunţate: behaviorismul, cognitivismul, constructivismul, antrenamentul intelectual.

Monitorizaţi ultimele trei activităţi de învăţare pe care le-aţi desfăşurat. Ce paradigmă predomină? Care sunt avantajele şi dezavantajele acestei predominanţe?

Construiţi alte scenarii posibile pentru fiecare paradigmă.

Comparaţi cele patru paradigme, precizând asemănări şi deosebiri.

Identificaţi aplicaţii pedagogice pentru fiecare teorie asupra învăţării prezentate.

Identificaţi criterii de clasificare a teoriilor asupra învăţării, în interiorul fiecărei paradigme.

Ce alte orientări în cercetările asupra învăţării credeţi că vor apărea?

Care sunt aspectele legate de învăţare pe care cercetările de până acum le-au luat mai puţin în consideraţie?

BIBLIOGRAFIE:

1. Anderson, R.C. (1984) – *Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory*, în Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts, Eds. Richard C. Anderson, Jean Osborn, Robert J. Tierney. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*, Journal of Educational Psychology, nr.51, p. 267-272.
3. Bernat, S. (2002) – *Feedback-ul didactic. Mecanismele obţinerii lui în lecţie*, în „Studii şi cercetări din domeniul ştiinţelor socio-umane", vol. 9, Argonaut, Cluj-Napoca.
4. Brandt, R.S. şi Perkins, D.N. (2000) – *The Evolving Science of Learning*, în Education in a New Era, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandra, Virginia.
5. Caine, G. şi Caine, R. N. (2002) – *What "Whole Brain" Means: Why Wholeness Matters*, „New Horizons for Learning", http://www.newhorizons.org/neuro/caine_whole.htm, (22.09.2002)
6. De Bono (1986) – *Six thinking hats: An essential approach to business management from the creator of lateral thinking*, Boston, MA: Little, Brown
7. Doise, W. şi Mugny, G. (1998) – *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iaşi
8. Gagné, R. (1975) – *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti.
9. Geisler, E.E. (1977) – *Mijloace de educaţie*, EDP, Bucureşti.
10. Hayes, N. şi Orrell, S. (1997) – *Introducere în psihologie*, All, Bucureşti.
11. Iacob, L. (1996) – *Cercetarea comunicării astăzi* în „Psihologie socială", volum coordonat de Adrian Neculau, Polirom, Iaşi.
12. Ionescu, M. şi Radu, I. (2001) – *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Dacia.
13. Johnson, D., Johnson, R. şi Holubec, E. (1998) – *Cooperation in the classroom*, Allyn and Bacon, Boston
14. Locke, J. (1971) – *Câteva cugetări asupra educaţiei*, EDP, Bucureşti.
15. Meredith, K. şi Klooster, D. (2001) – *Critical Thinking for Faculty and University Students*, Reading and Writing for Critical Thinking Project.

16. Miclea, M. (1994) – *Psihologie cognitivă*, Gloria, Cluj-Napoca.
17. Ogle, D. (1986) – *K-W L: A teaching model that develops active reading of expository text*, The Reading Teacher, Vol. 39, No. 6, Feb. (pp. 564-570)
18. Pffeifer, J.W. (1991) – *Theories and Models in Applied Behavioral Science*, Ed. by Pffeifer, J.W., Vol.3, San Diego.
19. Pichert, J.A. şi Anderson, R.C. (1977) – *Taking different perspectives on a story*, Journal of Educational Psychology, 69/1977, p. 309-315.
20. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*, Ghidul I, pregătit pentru proiectul Reading and Writing for Critical Thinking.
21. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.
22. Temple, C. (2002) – *Gândirea critică în abordare transcurriculară: un model de proiectare*, în Cooperare şi interdisciplinaritate în învăţământul universitar, coord. Bernat, S.E. şi Chiş, V., Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
23. Vâgotski, L. (1978) – *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAPITOLUL 3
DIFERENŢE INTERINDIVIDUALE ÎN ÎNVĂŢARE

PARTICULARITĂŢI DE VÂRSTĂ ŞI DE EVOLUŢIE

STADIILE DEZVOLTĂRII INTELECTUALE (JEAN PIAGET)

Jean Piaget a identificat patru stadii ale dezvoltării cognitive, considerând că toţi copiii trec prin aceeaşi succesiune de etape în drumul lor spre maturizare.

Stadiul senzorio-motor (0 – 2 ani)

În această etapă copilul îşi dezvoltă capacităţile senzoriale şi coordonarea motorie. Primul lucru pe care îl învaţă copilul este schema corporală, adică se familiarizează cu corpul său şi înţelege că acesta este diferit de alte elemente din mediu, face distincţia între „eu" şi „exterior". Următorul pas este coordonarea musculară, copilul începe să-şi controleze muşchii.

Din punct de vedere intelectual, cea mai importantă achiziţie a acestei etape este permanenţa obiectului. Copilul ajunge să îşi dea seama că obiectele există şi dacă nu sunt permanent în atenţia lui. Piaget a demonstrat că la 9-10 luni copilul încă nu s-a deprins cu permanenţa obiectului, printr-un experiment simplu. Ascundea o jucărie sub o batistă în faţa copilului, iar acesta se comporta ca şi când jucăria ar fi dispărut. În al doilea an de viaţă, acest pas este depăşit.

Inteligenţa se formează prin intermediul schemei senzorio-motorie, cu ajutorul mecanismelor de adaptare. Dacă la început copilul încearcă să ajungă la o jucărie fără a reuşi, după un timp învaţă să tragă de suportul pe care se află jucăria.

Stadiul preoperator (2 – 7 ani)

Acum are loc achiziţia limbajului. De la o vorbire egocentrică, exprimarea pur şi simplu a gândurilor, copilul începe să se gândească şi la necesităţile celui cu care vorbeşte. Deşi are o reprezentare redusă a faptului că ceilalţi

au alte nevoi, începe să îşi ajusteze limbajul pentru a comunica.

În jur de 5-6 ani apare capacitatea de descentrare, care se manifestă cel mai bine de la 7 ani încolo. Piaget a folosit o machetă reprezentând trei munţi. Copilul era aşezat cu faţa spre munţi, iar la o margine era aşezată o păpuşă. Când copilului i s-a cerut să aleagă din trei fotografii pe aceea care ar reprezenta perspectiva păpuşii, el a ales o fotografie care reprezenta perspectiva lui. Cu cât se apropie mai mult de limita superioară a stadiului preoperator, cu atât copilul se desprinde mai uşor de propria persoană şi începe să se gândească şi la ceilalţi.

Copilul manifestă şi o tendinţă de centrare asupra anumitor fapte, ceea ce îl împiedică să le vadă pe altele. De exemplu, el poate învăţa că „2+2=4", dar nu poate deduce de aici că „4=2+2". Aceasta înseamnă că nu a dobândit încă reversibilitatea. De asemenea, dacă i se cere să compare două şiruri, care au acelaşi număr de monede va spune că sunt egale numai dacă sunt aranjate la fel. Dacă monedele dintr-un şir sunt dispuse mai rar decât în celălalt, copilul va considera că primul şir este mai mare. Acest experiment ne aminteşte de problema comparării unui kilogram de pene cu un kilogram de fier. Chiar dacă acestea ar fi cântărite în faţa copilului, el tot ar crede că penele sunt mai uşoare.

Copilul cunoaşte intuitiv, pe baza a ceea ce vede. Imaginile au un rol foarte important. Jocul şi desenul sunt două activităţi care se dezvoltă începând cu acest stadiu.

În ce priveşte învăţarea de reguli, se manifestă tendinţa de generalizare a acestora. De exemplu, după ce a învăţat că un cătel este un cătel, va aplica această informaţie asupra tuturor animalelor mici, numindu-le „cătel". Spre finalul stadiului preoperator, copilul a dobândit destule scheme, care îi vor permite să facă faţă solicitărilor din mediu.

Stadiul operaţiilor concrete (7 – 11 ani)

În acest stadiu structurile intelectuale sunt capabile să opereze aproape la fel cu ale adultului, însă sunt condiţionate de materialul concret. Copilul înţelege reversibilitatea, faptul că unei acţiuni îi corespunde o alta care produce revenirea la starea iniţială. Copilul poate să înţeleagă că „2+3=5", poate să îl descompună pe „5" în „2" şi „3", poate să facă proba adunării prin adunare etc.

De asemenea, este momentul când copilul începe să înţeleagă noţiunea de conservare, adică un obiect are acelaşi volum chiar dacă îşi modifică forma. Un metru, fie că este măsurat cu metrul croitorului, cu ruleta sau cu metrul tâmplarului va reprezenta tot un metru.

O preocupare specifică elevilor de această vârstă constă în realizarea de colecţii. Adună informaţii despre subiecte care îi interesează, adună fotografii sau diferite alte obiecte.

Stadiul operaţiilor formale (11 – maturitate)

Din acest stadiu gândirea copilului este asemănătoare cu a adultului. El este capabil să facă deducţii şi inducţii, să opereze logic. Raţionamentul se desprinde de suportul concret, putându-se realiza şi pe baza materialului abstract. Copii pot face chiar operaţii asupra operaţiilor.

Piaget considera că majoritatea achiziţiilor au loc până la 18 ani, după care dezvoltarea structurilor intelectuale intră în stagnare. El vedea inteligenţa ca pe o structură ereditară, un potenţial care se realizează sau nu, în funcţie de stimulările din mediu. Apare astfel posibilitatea ca stadiul operaţiilor formale să nu se încheie niciodată, chiar la o dezvoltare normală a psihicului.

Limitele de vârstă dintre stadii sunt orientative. Analiza stadială a lui Piaget rămâne un punct de referinţă, fiind completată de studii ulterioare.

Alte cercetări arată că intelectul nu se formează exclusiv pe baza interacţiunii directe cu mediul, aceasta fiind mediată de adult (Vâgotski, Doise, Mugny). Stadiile dezvoltării pot fi accelerate (Galperin, Vâgotski), iar dezvoltarea proceselor intelectuale urmează mai degrabă un traseu psihologic, decât logic (Bruner). Inteligenţa are mai multe componente (Sternberg) şi este de mai multe feluri (Gardner).

STADIILE DEZVOLTĂRII MORALE (LAWRENCE KOHLBERG)

Lawrence Kohlberg a pornit de la cercetările lui Piaget şi s-a concentrat pe evidenţierea etapelor pe care le parcurge o persoană în formarea raţionamentului său moral.

Kohlberg a investigat modul în care copiii şi adulţii rezolvă dilemele morale. Subiecţilor li se prezentau probleme

care intrau în conflict cu convenţiile sociale, cerându-li-se să aprecieze ce era corect sau greşit într-un comportament şi cum trebuia pedepsită greşeala. Exemple de probleme : un bărbat intră prin efracţie într-o farmacie pentru a obţine medicamentele necesare soţiei sale muribunde – se poate recurge la furt pentru a salva viaţa cuiva? Este mai bine să salvăm viaţa unei persoane importante sau a unor persoane mai puţin importante dar numeroase?

Pe baza argumentelor creionate de subiecţi, apar trei perioade mari, divizate fiecare în câte două subetape. Limitele de vârstă sunt stabilite pe populaţia americană şi sunt orientative.

Perioada preconvenţională (4 – 10 ani)

Individul aplică anumite standarde pentru valoarea lor instrumentală, focalizându-se pe consecinţe.

Subetapa 1 – orientarea spre pedeapsă şi supunere. Credinţa în ideile morale are ca scop evitarea pedepsei. Exemple de argumente: pro – „fabricarea medicamentului nu a costat prea mult, deci paguba nu era prea mare"; contra – „va merge la închisoare pentru ce a făcut".

Subetapa 1 – orientarea instrumentalistă. Conformarea la morală îi asigură individului simpatia celorlalţi. Exemple de argumente: pro – „Heinz are nevoie de medicamente să îşi salveze soţia, fără de care nu poate trăi"; contra – „Soţia lui Heinz va muri până iese el din închisoare, deci nu rezolvă nimic".

Perioada convenţională (10 – 13 ani)

Individul este preocupat de respectarea unor norme exterioare, sociale. Faptele sunt judecate după intenţii. Se cristalizează necesitatea existenţei normelor.

Subetapa 1 – orientarea „băiat bun-fată drăguţă" sau conformitatea interpersonală. Conformarea la morală se face din dorinţa de a obţine aprobarea celorlalţi. Exemple de argumente: pro – „Heinz este altruist pentru că urmăreşte interesele soţiei sale"; conta – „ceea ce a făcut se va răsfrânge asupra întregii sale familii".

Subetapa 2 – orientarea „lege şi ordine". Respectarea normelor societăţii este morală pentru că acţionează în binele tuturor, deci şi al tău ca individ. Exemple de argumente: pro – „Heinz este responsabil de moartea soţiei sale dacă nu ia

medicamentul"; contra – „faptele sale în transformă în încălcător de legi".

Stadiul de tranziţie dintre etapa convenţională şi cea postconvenţională merită menţionat pentru că adesea reprezintă un punct critic în evoluţia unui individ. Înainte de a se fi descoperit principiile etice universale, morala poate părea relativă şi arbitrară, motiv pentru care unele persoane pot devia într-o etică de tip hedonist. Un astfel de exemplu este cultura hippie din anii şaizeci.

Perioada postconvenţională (la 13 ani, la tinereţe sau niciodată)

Individul îşi elaborează un cod moral autonom, pe care îl interiorizează, pornind de la identificarea cu o comunitate, cu care individul împarte regulile şi îndatoririle.

Subetapa 1 – orientarea social-contractuală. Legile sunt stabilite printr-un proces democratic, în beneficiul tuturor, iar când nu mai funcţionează pot fi renegociate. Exemple de argumente: pro – „legea nu este ajustată pentru situaţii speciale, dar nici nu prevede că unii trebuie să se îmbogăţească în urma sacrificiului altora"; contra – „Şi alţii ar putea avea nevoie la fel de mare de medicament".

Subetapa 2 – orientarea spre etica universală. Valorile universale (dreptate, bine, adevăr, egalitate etc.) sunt ierarhizate într-o conduită personală, individul poate fi în dezacord cu o regulă a societăţii dacă o consideră imorală. Exemple de argumente: pro – „Heinz nu s-ar fi putut împăca cu conştiinţa sa dacă şi-ar fi lăsat soţia să moară"; contra – „Heinz nu s-ar fi putut împăca cu conştiinţa sa dacă ar fi devenit hoţ".

Modelul propus de Kohlberg se aplică în ceea ce priveşte gândirea morală, nu este obligatoriu să îl regăsim şi în conduită. Din punct de vedere formativ, autorul recomandă ca metodă de dezvoltare a gândirii morale a copilului ca acesta să asculte argumente ale persoanelor aflate în stadii superioare. A explica are o valoare formativă mult crescută faţă de a indica ce trebuie făcut.

Kohlberg face următoarele remarci asupra dezvoltării stadiale a moralităţii:

- ordinea stadiilor este invariabilă

- nu se poate parcurge decât un stadiu odată
- o persoană nu poate înțelege specificul unui stadiu superior, cu excepția celui imediat următor
- indivizii sunt atrași de modul de a raționa specific nivelului imediat următor celui în care se plasează
- progresul de la un stadiu la altul se realizează eficient atunci când există un dezechilibru cognitiv generat de o dilemă morală
- dezvoltarea fizică și cea morală sunt diferite și nu evoluează simultan
- majoritatea oamenilor rămân la stadiul al patrulea, doar 25% acced la nivelul al șaselea
- dezvoltarea morală apare din interacțiunea socială

STADIILE DEZVOLTĂRII PSIHOSOCIALE (ERIC ERIKSON)

E. Erikson considera, la fel ca și Freud, că la baza dezvoltării stă conflictul. Spre deosebire de Freud, care vedea acest conflict centrat pe părțile corpului, neofreudianul Erikson vede conflictul centrat pe relațiile individului cu alți membri ai societății.

Dezvoltarea psihosocială se desăvârșește prin parcurgerea a opt stadii, progresiv. Numai rezolvarea conflictelor inițiale îl ajută pe individ să le domine pe celelalte.

Stadiul 1 – nou-născutul (0 – 1 an)

Conflictul apare între încredere și neîncredere. Este momentul în care copilul își stabilește atitudinea de bază față de lumea din jurul său. Cu cât beneficiază de mai multă siguranță cu atât atitudinea sa va fi mai încrezătoare. Determinant este comportamentul matern.

Stadiul 2 – copilul mic (1 – 3 ani)

Conflictul apare între autonomie și îndoială, fiind generat de apariția mersului. Provocările fizice cu care se confruntă copilul îi pot susține încrederea în forțele proprii sau pot genera o lipsă de încredere în sine. Determinant este aici modul în care părinții îl ajută pe copil să depășească provocările. Faptul că adultul rezolvă problemele în locul copilului sau îl lasă să se descurce singur când problemele sunt vădit peste capacitățile lui contribuie la lipsa de încredere în sine.

Stadiul 3 – copil mijlociu (3 – 6 ani)

Conflictul apare între inițiativă și vinovăție, generate de responsabilitățile în creștere care îi revin copilului. Dacă i se solicită să își asume responsabilități pentru sine, copilul va învăța să aibă inițiative. Dacă i se cere prea mult, poate ajunge să se simtă vinovat pentru că nu și-a îndeplinit responsabilitățile. Din nou mediul familial este determinant.

Stadiul 4 – copil mare (6 – 12 ani)

Conflictul apare între sârguință și inferioritate și este generat de intrarea copilului în școală. Mediul școlar sau prietenii de joacă îl pot determina pe copil să devină sârguincios, străduindu-se să facă față cererilor, sau să se simtă neputincios.

Stadiul 5 – adolescent (12 – 18/20 ani)

Conflictul este între identitate și confuzia de rol. Apar o mulțime de roluri sociale, pe care adolescentul trebuie să le integreze și să le interiorizeze. Determinante sunt, pentru atingerea unității individuale sau confuzia rolului, atât modelele cât și grupul de prieteni.

Stadiul 6 – tânăr (20 – 30/35 ani)

Conflictul apare între izolare și intimitate. Tânărul este influențat de partener sau de prieteni în alegerea unui comportament de relaționare centrat pe intimitate cu ceilalți sau pe izolare față de ei.

Stadiul 7 – matur (35 – 50/60 ani)

Conflictul apare între creație și stagnare. Maturul poate căuta împlinire în viață, activism, sau se poate blaza, devenind pasiv. Rol important au aici profesia și familia.

Stadiul 8 – bătrân (peste 60 de ani)

Conflictul apare între integritate și disperare, fiind generat de necesitatea de a accepta apropierea morții. Pensionarea are influență majoră aici.

STADIILE FORMĂRII COMPETENȚEI DE SIMBOLIZARE (HOWARD GARDNER)

Lumea simbolurilor este astfel construită încât să reducă decalajul dintre funcționarea biologică a sistemului nervos și funcționarea unui individ într-un spațiu cultural (Gardner, 1993). Persoanele care transmit cultura pot să nu știe nimic

despre rolul creierului în cogniție, dar sunt pregătiți să cunoască şi să evalueze dansul, teatrul etc.

Simbolurile pot funcționa singular (cuvintele) sau într-un sistem (limbajul scris sau vorbit). A învăța cum „să citească" şi „să scrie" utilizând un sistem de simboluri reprezintă unul dintre cele mai importante aspecte din dezvoltarea unui copil şi o misiune a educației moderne (Gardner, 1993).

În teoria simbolurilor trei concepte sunt importante: simbolurile (cuvinte, imagini, gesturi etc), sistemele de simboluri (limbajul, matematica, hărți, diagrame, coduri muzicale, notații ale mişcărilor de dans etc.) şi produsele simbolice (literatura, teoriile ştiințifice etc).

Avem de-a face cu un simbol material sau abstract atunci când există o referire la altceva. O piatră poate fi un simbol dacă include o informație despre altceva (piatră de hotar). Ceea ce este important la nivel de semnificații ale simbolurilor este ca acestea să fie publice, acceptate de comunitate.

Competența de simbolizare se formează în patru etape.

STADIUL	VÂRSTA	CARACTERISTICI
Înțelegeri simple	0-2 ani Copilăria timpurie	Este un stadiu în care se clădeşte baza pentru utilizarea simbolurilor în stadiile ulterioare. Achiziția unor forme de bază ale înțelegerii, pe bază de asociere: • indivizii au roluri asociate cu anumite comportamente (hrănirea şi un adult) • acțiunile au consecințe (dacă arunci o jucărie, cade pe podea) • lucrurile pot fi grupate în anumite categorii (jucării, flori etc.) Spre finalul primului an de viață, copilul are abilitatea de a înțelege semnificația cuvintelor şi de a recunoaşte un obiect descris în lumea reală (asociază

		cuvântul cu obiectul la care se referă). Aceasta înseamnă accesul la spațiul simbolurilor publice, comune.
Competențe de bază	2-5 ani Vârsta preşcolară	Este vârsta înfloriri activităților simbolice: copilul elaborează fraze, povesteşte, desenează, dansează, cântă, interpretează roluri în joc. Către 5 – 6 ani copilul foloseşte jucăriile pentru simbolizare: din cărămizi reprezintă litere sau le foloseşte pentru a număra. Copilul dezvoltă în paralel două dintre instrumentele simbolizării: pârâurile (streams) şi valurile (waves).
Abilități de ordin superior	Vârsta şcolară mică şi mijlocie	Se continuă dezvoltarea abilităților din stadiul anterior prin specializarea acestora pe anumite domenii culturale. Se achiziționează al treilea instrument al simbolizării: canalele (channels). Copilul stăpâneşte pentru prima dată sisteme de simboluri noționale sau de ordin secund (de ex. simbolurile scrise pentru vorbire, pentru muzică, pentru mişcări, pentru cantități etc.), care permit îndeplinirea unor sarcini culturale complexe.
Competența de utilizare a simbolurilor	Adolescența Vârsta adultă	Apare capacitatea de a transmite cunoştințe celor mai tineri prin intermediul simbolurilor. Indivizii au cel puțin potențialul de a crea produse simbolice originale.

Tabel 7 – Stadiile simbolizării după Gardner

Trei instrumente ale simbolizării se achiziționează pe parcursul şcolarității, pe care Gardner le reprezintă prin denumiri simbolice: *pârâurile, valurile şi canalele.*

Pârâurile se referă la progresele care apar au loc în domenii distincte, fără a se exista şi capacitatea de integrare unitară a acestora. Cel mai mare progres se înregistrează în domeniul limbajului (utilizarea sintaxei, folosirea frazelor, formularea întrebărilor). În privința numerelor apare înțelegerea operațiilor cu 1 şi achiziția cifrelor. În privința cărămizilor se percepe forma, dimensiunea şi faptul că pot fi folosite pentru a realiza construcții.

Valurile se referă la anumite procese care apar într-un anumit domeniu simbolic, de unde se răspândesc rapid, uneori chiar inadecvat, în celelalte domenii simbolice. Acest lucru este posibil datorită flexibilității inteligențelor umane, spre deosebire de a altor forme de viață (animalele). Un exemplu de val este cel care apare în jurul vârstei de 2 ani, când copilul foloseşte simbolul de „rol" sau agent al acțiunii. Aceasta se observă în rostiri simple: „Tata mănâncă", care se reflectă în capacitatea de a „pretinde" în joc: pune o păpuşă să doarmă. Capacitatea de a exersa un rol este transpusă în alte domenii, dar nu întotdeauna corect: daca i se cere copilului să deseneze o maşină, e posibil ca el să ia creionul şi să-l plimbe pe foaie imitând zgomotul maşinii. Creionul joacă rolul maşinii.

Canalele reprezintă un ansamblu de procese simbolice care se ivesc spontan, atunci când copilul începe să inventeze sisteme simple de notare, care să-l ajute în rezolvarea unor sarcini. De exemplu, începe să folosească semne pentru a ține scorul în timpul unui joc. Notațiile sunt puternic legate de mediul cultural în care trăieşte copilul. Canalele sunt mijloace prin care se codifică informația pentru a fi transmisă altor persoane.

STADIILE DEZVOLTĂRII FOMELOR DE CUNOAŞTERE (WILLIAM PERRY)

Modelul dezvoltării în nouă stadii are la bază cercetări întreprinse de William Perry, la Universitatea Harvard. Observațiile evidențiază stadiile pe care le parcurg studenții de la o perspectivă simplistă, categorică asupra cunoaşterii înspre o perspectivă complexă şi contextuală asupra lumii şi a lor înşişi.

Harta dezvoltării (Perry, 1999) poate fi receptată prin prisma a trei puncte de vedere:

a. general – dezvoltarea intelectuală a individului în raport cu formele de cunoaştere, precum şi cu natura cunoaşterii şi a educației
b. contextual – forme de gândire asociate unui anumit context (de exemplu: al unei discipline de studiu, al al unui sistem de credințe religioase etc.)
c. regresiv funcțional – o reîntoarcere la forme mai simple de gândire, fenomen care apare în învățarea adulților, atunci când aceştia sunt puşi într-un context nou de învățare.

Un concept important introdus de Perry este acela de *poziție* în care se poate plasa un student la un anumit moment al învățării, definită ca punct de vedere asupra cunoaşterii, înțelegerii şi angajării. Perry evidențiază abilitatea studenților de a construi sensul şi de a modifica această construcție pentru a acomoda paradoxul şi complexitatea. Un student se poate plasa în câteva poziții simultan, dacă acestea se referă la subiecte sau experiențe diferite.

Poziționarea este strâns legată de noțiunea de tranziție: „Poate că dezvoltarea este în întregime tranziție, iar stadiile sunt doar popasuri de-a lungul drumului" (Perry, 1999, p. XII-XIII). Autorul obişnuia să-şi descrie modelul drept „drumul pelerinilor" (Pilgrim's Progress). Această idee aduce o viziune diferită asupra teoriei dezvoltării, aceea că nu există stadialitate, ci un continuum.

Harta dezvoltării este utilizată şi ca model de instruire şi ca model de evaluare. Pozițiile reprezintă paşi în evoluția individului, iar prin raportarea la acestea putem identifica locul unde ne plasăm la un moment dat în progresul spre cunoaştere. Se obține şi o orientare mai clară înspre ceea ce va urma.

Un accent important se pune pe criteriul respectului pentru valorile şi perspectivele care provin datorită apartenenței studenților la culturi diferite. Modelul Perry admite existența acestor diferențe, însă nu le precizează explicit.

Cele nouă poziții ale hărții (vezi Figura 3) pot fi grupate în trei categorii: primele semne ale modificării unei viziuni absolutiste de tipul greşit-corect; conştientizarea pluralismului şi a relativismului; dezvoltarea capacității de

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ „LUCIAN BLAGA" Cluj - Napoca

angajare prin experienţă personală. Poziţiile de deviere permit alternative în momente critice ale dezvoltării individuale.

A doua interpretare a celor nouă poziţii se realizează prin raportare la poziţia a cincea, care funcţionează ca un punct de referinţă între trecerea de la o perspectivă dualistă înspre una de acceptare a relativismului şi orientarea sinelui într-o lume a relativităţii înspre implicarea personală.

Stadiile sau poziţiile propuse de acest model sunt:

- dualismul strict
- percepţia pluralismului
- subordonarea pluralismului
- integrarea pluralismului sau subordonarea relativismului
- relativismul integrat, concurent sau difuz
- prefigurarea implicării
- implicarea iniţială
- orientarea în consecinţele implicării
- dezvoltarea angajamentelor

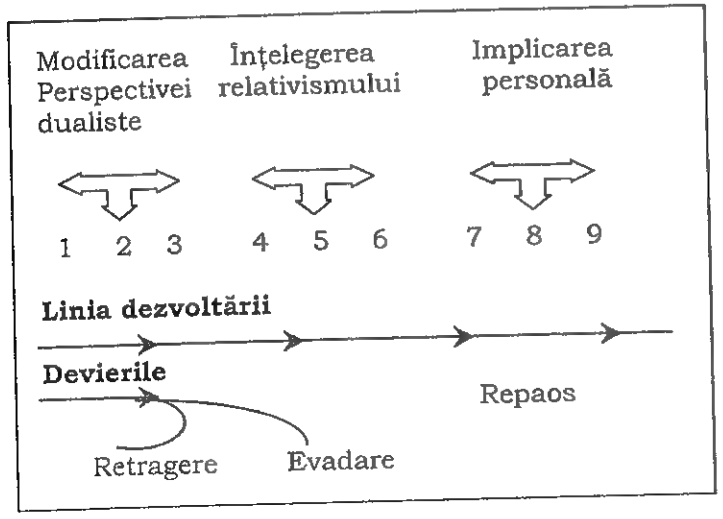


Figura 5 – Harta dezvoltării (adaptare după Perry)

Elementele specifice fiecărei poziţii: descrierea, formele şi exemple vor fi prezentate în continuare.

Poziţia 1 – Dualismul strict

Descriere:

- Stadiul inocenţei epistemologice
- Asumţii asupra cunoaşterii şi valorilor
- Asumţia că lumea este structurată după principiul dualismului: corect-greşit; noi-ceilalţi; bine-rău.
- Sinele se defineşte prin raportare la ceea ce este corect şi verificat.
- Conformare la ceea ce vor ceilalţi.

Forme:

Autoritate absolută, corect, noi versus greşit, ceilalţi
Autoritatea este acceptată fără a fi chestionată

Absolutism, autoritate, corect, noi versus greşit, ceilalţi
Autoritatea are caracter absolut şi mediază cunoaşterea

Exemple:

Tot ceea ce spune profesorul este adevărat.

Studenţii diferenţiază între autoritatea reală (a profesorului competent) şi frauda de autoritate (a profesorului mai puţin competent).

Poziţia 2 – Percepţia pluralismului

Descriere:

- Are loc confruntarea cu diversitatea
- Apare o primă percepţie a pluralismului, dar încă nu este legată de cunoaştere
- Apare incongruenţa între dezvoltarea personală şi natura educaţiei
- Diversitatea este percepută drept înstrăinare sau drept ceva care nu este real

Forme:

Absolutism, autoritate, corect, noi versus greşit, pluralism, ceilalţi

Diversitatea apare din incapacitatea unora dintre autorități de a media cunoașterea

Autoritate, pluralism, greșit, ceilalți versus absolut, corect, noi
Diversitatea înseamnă mai ales înstrăinarea de individ, de sine

Relație dintre absolut, autoritate, corect, noi pe de o parte și greșit, ceilalți, pe de altă parte este mediată de pluralism
Nu există diversitate, doar autoritate insuficientă sau incapabilă

Exemple:
Studentul se revoltă împotriva ideii de instituție
Studentul se plasează în opoziție cu universitatea, unde se predau „lucruri fără sens"
Profesorii știu de fapt răspunsurile corecte, dar vor să învățăm cum să găsim noi răspunsurile

Poziția 3 – Subordonarea pluralismului

Descriere:
- Sunt percepute câteva dintre implicațiile pluralismului
- Persistă încrederea în autoritate
- Poate că autoritățile nu au toate răspunsurile, dar numai pentru că nu urmăresc acest lucru
- Se manifestă fie aderarea, fie opoziția în raport cu autoritatea.

Forme:
Relație dintre absolut/autoritate, corect, noi pe de o parte și greșit, ceilalți, pe de altă parte este mediată de pluralism
Autoritatea nu poate reduce diversitatea și complexitatea doar pentru moment

Relație dintre autoritate, greșit, ceilalți, pe de o parte și absolut, corect, noi, pe de altă parte este mediată de pluralism
Ceilalți sunt percepuți ca fiind lași, conservatori și conformiști

Exemple:
Profesorii ne evaluează după cum prezentăm ceva, nu după ce știm
Colegii mei judecă totul greșit

Poziția 4 – Integrarea pluralismului sau subordonarea relativismului

Descriere:
- Dualitatea se exprimă în termeni mai complecși: corect-greșit versus pluralism
- Absolutul este chestionat, dacă într-adevăr există este inaccesibil umanității
- Se acceptă o zonă limitată de ambiguitate, in care se va descoperi ordinea mai târziu
- Apare ideea dreptului la opinie
- Autoritatea subsumează relativismul prin judecată
- Relativismul este perceput ca fiind doar un mod de gândire și nu ca o consecință a naturii cunoașterii

Forme:
Există trei domenii aflate în relație: absolut/autoritate, corect, noi – greșit, ei – pluralism, noi
Tendința este de a amplifica ideea diversității, în interiorul căreia ceilalți nu au dreptul să ne creeze sentimente de vinovăție

Relația dintre absolut/autoritate, corect, mai bine, noi, pe de o parte și greșit, mai rău, alții, pe de altă parte este mediată de relativism
Relativismul se fundamentează pe articularea unui raport între concretul și complexitatea generate de diversitate

Exemple:
Profesorii acceptă că nu știu întotdeauna răspunsul corect
Profesorii ne arată cum doresc ei să gândim

Poziţia 5 – Relativismul integrat, concurent sau difuz

Descriere:

- Este un moment de revoluţie interioară
- În structura gândirii se acomodează subcategoria „gândire critică"
- Înţelegerea intrinsecă a faptului că relativismul este un mod de percepţie, analiză şi evaluare
- Relativizarea autorităţii, aceasta devine doar o funcţie socială
- Dispariţia absolutului
- Apar trei forme de relativism: integrat, concurent şi difuz, doar cel de-al treilea desemnând revoluţia completă
- Capacitate de detaşare
- Neconştientizarea drumului către o nouă identitate prin angajare, implicare

Forme:

Relaţia se produce între absolut, autoritate, corect, noi – greşit, alţii, pe de o parte şi relativism, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor, pe de altă parte
Autoritatea există, dar în domenii clar definite (fizică, morală etc). Există şi zone în care relativismul trebuie utilizat (literatura).

Orice experienţă anterioară versus relativism, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor
Relativismul este aplicabil la orice, reprezintă un context mai larg, care subsumează absolutul, considerându-l un caz special. Există posibilitatea de a alterna absolutismul şi relativismul, de a trece de la un mod la altul.

Relativism, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor
Relativismul este general acceptat, dar nu sunt sesizate consecinţele acestei acceptări

Exemple:

Există ştiinţe exacte şi ştiinţe umaniste, ne adaptăm la domeniul pe care îl învăţăm.

Lucrurile care mă deranjează la colegii mei provin din experienţele şi credinţele lor. Aş putea fi eu în locul lor.

Ideea aceasta a relativizării valorilor este atât de interesantă!

Poziţia 6 – Prefigurarea implicării

Descriere:

- Relativismul este acceptat pentru toate scopurile laice, inclusiv judecata de tip binar sau acţiunea
- Se percep implicaţiile relativismului asupra individului: pierderea identităţii, dezorientare

Forme:

Lumea relativismului, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor, necesitatea implicării
Angajarea înseamnă opţiune, acţiune, afirmarea identităţii, ca soluţie pentru problemele create de relativism.

Exemple:

Exprimarea la timpul viitor: voi învăţa mai mult, voi încerca să văd dacă mi se potriveşte etc.

Poziţia 7 – Implicarea iniţială

Descriere:

- Un stadiu al luării deciziilor în domeniile importante ale existenţei
- Impactul cu semnificaţia şi conţinutul unui angajament
- Primele angajări sau afirmări ale sinelui
- Înţelegerea responsabilităţii individuale pentru alegerile din propria viaţă.

Forme:

Lumea relativismului, autoritate, toţi, grade şi forme ale valorilor, implicarea iniţială
Pe plan intern are loc stabilirea scopurilor, iar pe plan intern individul se simte caracterizat de rolul pe care l-a ales.

Exemple:
Voi preda geografie la gimnaziu.

Poziția 8 – Orientarea în consecințele implicării

Descriere:

- Înțelegerea implicațiilor angajării: conflictul dintre a încerca și a realiza, libertate și constrângere, acțiune și reflecție
- Apariția unui sentiment de convietuire cu autoritatea în domeniile de angajare
- Asumarea de responsabilități

Forme:

Lumea relativismului, autoritatea și noi toți, forme și grade ale valorilor, angajamente, modul personal de implicare
Identitatea se definește prin modul de angajare.

Exemple:

Este clar un angajament pe care mi-l iau, cu posibilitatea de a mă retrage la un moment dat dacă va fi necesar, pentru că acesta este felul de angajament pe care eu mi-l pot asuma.

Poziția 9 – Dezvoltarea angajamentelor

Descriere:

- Extinderea sau refacerea angajamentelor pe măsura dezvoltării
- Echilibrul se cristalizează datorită tensiunilor care țin de polarizarea stilului de implicare, mai ales pe coordonata reflecție-acțiune
- Acceptarea schimbărilor de dispoziție și perspectivă în continuum-ul identității.

Forme:

Lumea relativismului, autoritatea și noi toți, forme și grade ale valorilor, angajamente, dezvoltarea stilului personal
Dobândirea sentimentului de a exista

Exemple:
Am vrut să-ți spun că ești un om mai bun decât mine.

Așa cum se poate constata analizând harta dezvoltării, apar și abateri de la drumul principal. Dacă succesiunea firească a pozițiilor este cea anterior descrisă, procesul dezvoltării nu urmează în mod obligatoriu linia principală de dezvoltare.. Evoluția nu este un proces linear ci unul care permite reveniri,. suspendări, anulări, prin intermediul a trei mecanisme: *repaosul, retragerea și evadarea.*

Repaosul reprezintă o pauză în dezvoltare, care se manifestă de-a lungul unui an universitar sau a chiar a mai multora. Uneori această pauză înseamnă doar consolidarea poziției anterior atinse și se manifestă printr-o creștere laterală. Alteori însă, este o perioadă suspendată, neproductivă, în care nu se întâmplă nimic. Ieșirea din această stare se face prin reluarea progresului sau prin alunecarea în evadare, în funcție de personalitatea studenților: unii vor aștepta să le revină dorința de acțiune, pe când alții vor aștepta ceva din exterior care să-i determine să-și rezolve problemele.

Retragerea reprezintă un moment de regresie, de întoarcere la poziții anterioare. Studenții se pot lăsa antrenați în sentimente de furie și ostilitate față de „alteritate" sau în dualism de tipul eu-ei, noi-alții. Perry observă că deși teoria sa admite posibilitatea de apariție a regresiei spre orice poziție, cel mai adesea aceasta se produce la nivelul pozițiilor 2 și 3. O cauză care generează retragerea provine din lipsa oponentului, nu există posibilitatea de competiție într-o lume în care fiecare are dreptul la opinie. Există câteva forme de retragere:

- Reacționarul – anxietate crescută, resentimente față de pluralism și diversitate
- Reacționarul dedicat – sentimentul îndreptățirii, antipatie față de alteritate, deține toate răspunsurile pentru pluralism
- Negativistul – rezistență pasivă față de autoritate, fără o cauză anume
- Dogmaticul rebel – respingerea oricărei autorități sau instituții, pentru o anumită cauză, indiferent care, dar în opoziție cu autoritatea.

Tendințele extreme în regresie sunt înspre depersonalizarea accentuată în pozițiile superioare sau înspre paranoia în poziția 2.

Evadarea reprezintă o ancorare în pozițiile de mijloc (4, 5, 6), negând orice legătură a acestora cu dezvoltarea. O persoană care alege evadarea va exploata din plin sentimentul de detașare oferit de pozițiile mediane, evitând responsabilitatea personală. Cele mai simple căi de a ajunge la evadare sunt cele care pornesc din repaos: disocierea și încapsularea.

Disocierea reprezintă o delegare pasivă a responsabilităților către destin. Tonul unei astfel de persoane este depresiv, chiar atunci când iresponsabilitatea permite sentimente de plăcere. Ideea de participare activă la propria dezvoltare este abandonată pentru depersonalizare și pierdere în diversitate. Disocierea în pluralism presupune dizolvarea identității, renunțarea la sine și la exercițiul intelectual, acceptarea a orice. Disocierea în relativism presupune de asemenea dizolvarea identității și renunțarea la sine, dar și evitarea jocului intelectual și a angajării.

Încapsularea se produce datorită exigențelor intelectuale crescute impuse de relativism. Identitatea se poate menține prin competență. O astfel de persoană este activă sau abilă în relațiile cu ceilalți. Oportunismul său se manifestă printr-o centrare pe activitate, ferindu-se de implicațiile unor valori mai profunde.

Încapsularea în pluralism înseamnă limitarea identității și se manifestă prin toleranță largă față de diversitate și ceilalți (atâta timp cât servește unor și nu lezează autoritatea personală) și prin cinism facil, folosindu-se de pluralism pentru a respinge orice afirmație de valoare (exceptând afirmarea sinelui ca nihilist).

Încapsularea în relativism înseamnă tot limitarea identității și se manifestă prin exploatarea diversității pentru anumite scopuri (dar fără a se îndrepta înspre structurarea autorității) și prin cinismul rațional, folosindu-se de relativism pentru a respinge orice afirmație de valoare (exceptând afirmarea sinelui ca nihilist).

În cazul încapsulării sunt posibile trei tipuri de relații ale sinelui cu autoritatea:

- Dependența – îndeplinirea unor sarcini care provin de la o autoritate externă, prin obedientă
- Direcționare externă – îndeplinirea unor sarcini care provin de la o autoritate externă sau de la egali, prin performanță
- Direcționare internă – autocrație, prin rezolvarea tuturor problemelor morale și prin performanță

Această teorie se plasează, din punct de vedere fioslosfic în contextul pragmatismului, iar din punct de vedere psihologic în contextul teoriei dezvoltării și al structuralismului.

Ca orice schemă, și aceasta are limitările ei: deși ține seama de diferențe interindividuale (personalitate, temperament, abilități, experiență), le reduce la minimum pentru a putea reprezenta punctele comune. De asemenea, populația pe care s-a realizat cercetarea este reprezentată de generația de studenți la Harvard ai anilor '60, eșantionul fiind omogen, format numai din băieți, astfel că rezultatele nu sunt exhaustive.

Implicațiile pedagogice ale acestei teorii se reflectă în organizarea grupelor de studenți, în proiectarea curriculum-ului și în alegerea metodelor de predare.

STADIILE DEZVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE (RICHARD PAUL ȘI LINDA ELDER)

Autorii acestei teorii (Paul și Elder, 2001) identifică șase stadii pe care o persoană le parcurge pe traiectoria dezvoltării capacității sale de a gândi critic:

- gânditor nereflexiv
- gânditor prefigurat
- gânditor începător
- gânditor practicant
- gânditor avansat
- gânditor de performanță

Gânditorul nereflexiv

Gânditorul nereflexiv este cel care nu conștientizează rolul major pe care gândirea îl are în existența sa, nu este conștient de faptul că face asumții, că ajunge la anumite

concluzii prin raționamente, cu alte cuvinte că utilizează anumite procese ale gândirii. Este un stadiu al egocentrismului şi al inocenței. Ceilalți sunt de vină pentru ceea ce se întâmplă, iar lumea reală este considerată ca fiind cea pe care o percepem. Acest stadiu este cel în care trăiesc cele mai multe persoane de-a lungul întregii vieți.

Gânditorul prefigurat

Gânditorul prefigurat este cel care conştientizează că foloseşte anumite instrumente şi procese ale gândirii şi se concentrează pe problemele pe care le identifică în gândirea sa. Informațiile pe care le folosim nu sunt întotdeauna complete sau acurate, de aici decurge inconsistența raționamentelor sau a asumțiilor pe care le facem. Observăm că există unele probleme cu maniera noastră de a gândi, dar nu le identificăm precis. Punctele de vedere pe care ni le formăm pornesc de la prejudecăți pe care le avem. În acest stadiu conştientizăm legătura dintre modul nostru de a gândi şi modul de viață pe care-l practicăm. Un pericol care apare aici este apariția decepției în urma constatării că ameliorarea proceselor de gândire ridică anumite dificultăți.

Gânditorul începător

Gânditorul începător este cel care încearcă să-şi îmbunătățească abilitățile de gândire, însă fără a urma un anumit program sau a merge pe o linie constantă în practică. În acest stadiu apare capacitatea de a analiza logic o situație, de formula întrebări, de a verifica acuratețea informațiilor, de a recunoaşte că avem prejudecăți şi că facem asumții. Punctul nostru de vedere poate fi biasat uneori de interesele pe care le avem, ceea ce ne duce la concluzia că noi avem dreptate şi nu ceilalți.

A admite că există mai multe puncte de vedere care pot fi corecte este un prim element cheie al acestui stadiu. Cel de-al doilea îl reprezintă înțelegerea faptului că procesele de gândire sunt influențate de contextul în care trăim: spațiul cultural, perioada în care trăim, localizarea (la sat sau la oraş, într-un oraş mic sau o metropolă, în este sau în vest, în sud sau în nord etc.), mediul familial, ideile şi credințele

persoanelor cu care venim în contact, domeniul de cunoaştere major în care ne plasăm (sociologic, filosofic, psihologic, etic, intelectual, ideologic, istoric, biologic etc).

Gânditorul începător poate cădea în două capcane, cea a dogmatismului sau cea a subiectivismului. Absolutismul dogmatic se manifestă prin credința că adevărul este prestabilit şi de aceea nu se poate ajunge la el prin rațiune şi investigație. Relativismul subiectiv se manifestă prin credința că nu există nici un fel de standard intelectual pentru a se decide valoarea de fals sau adevărat a ceva.

Gânditorul practicant

Gânditorul practicant este cel care admite că gândirea poate fi exersată şi că solicită adoptarea unui regim de practică regulată. Pentru a stabili care strategii sunt cele mai adecvate pentru fiecare persoană se utilizează metoda testării mai multor variante, care inițial par să ni se potrivească. Succesul nu apare obligatoriu la prima încercare, de aceea perseverența este un atu pentru dezvoltarea deprinderilor de gândire critică.

Câteva puncte de reper în construirea şi practicarea constantă a unui regim de dezvoltarea a gândirii sunt (Paul şi Elder):

- investirea timpului pe care altfel îl pierdem
- focalizarea pe o singură problemă într-o zi
- internalizarea treptată a standardelor intelectuale (claritate, acurateţe, precizie, relevanță, profunzime, amplitudine, logică, semnificație, corectitudine)
- redactarea unui jurnal intelectual
- practicarea strategiilor intelectuale
- remodelarea caracterului
- depăşirea egocentrismului
- redefinirea modului de a vedea lucrurile
- conştientizarea emoțiilor
- analiza influențelor grupului asupra vieții fiecăruia.

Gânditorul avansat

Gânditorul avansat este cel care a ajuns la un stadiu superior în urma exersării constante a mecanismelor gândirii

sale. Gânditorul avansat înțelege că modul în care gândește influențează calitatea vieții pe care o trăiește. A deprins obiceiul de a-și monitoriza gândurile, sentimentele și dorințele. Este capabil să folosească eficient strategiile și instrumentele de gândire, este perseverent și dedicat integrității intelectuale. Este sensibil la contradicțiile și inconsistențele din propria viață și are curajul intelectual de a-și exprima corect ideile, credințele, opiniile, chiar dacă implică emoții negative.

Gânditorul avansat știe care sunt domeniile vulnerabile din viața sa, unde ameliorarea este necesară. De asemenea, a ajuns la un nivel de automatizare în ceea ce privește identificarea punctelor slabe ale modului și produselor gândirii sale.

Egocentrismul personal este redus, iar cel al celorlalți poate fi monitorizat. Recunoaștem momentele în care ceilalți încearcă să ne manipuleze sau gândesc greșit din cauza intereselor personale.

Accesul la acest stadiu se obține după câțiva ani de practică și reflexie.

Gânditorul de performanță

Gânditorul de performanță este cel care a atins un înalt nivel de performanță intelectuală. Ceea ce pentru alții este dificil, pentru gânditorul acestui stadiu este natural. O persoană care a atins acest stadiu nu mai este nevoită să depună efort conștient pentru a gândi performant.

Rolul pe care egocentrismul și sociocentrismul îl joacă în gândire este înțeles la un nivel profund, la fel cum este înțeleasă și complexitatea relației dintre gânduri, emoții, orientări, comportamente. Egocentrismul și sociocentrismul sunt depășite.

Capacitatea de automonitorizare și autoreflecție se manifestă constant în căutarea unor noi forme de progres. Autoreflecția critică asupra propriei gândiri se finalizează cu deciderea punctelor în care se va interveni și cu realizarea intervenției.

Calitățile intelectuale ale acestui tip de gânditor sunt: umilință, integritate, perseverență, curaj, empatie, autonomie, responsabilitate și corectitudine.

Așa cum în orice domeniu înalta performanță este un privilegiu al unui număr restrâns de performeri și performanță superioară în gândire este accesibilă unui număr redus de persoane. Rolul acestui stadiu este însă de a orienta și de a stimula acțiunile întreprinse pentru dezvoltarea capacității de a gândi critic.

PARTICULARITĂȚI DE GEN

Cercetări din a doua jumătate a secolului XX evidențiază existența unor deosebiri între genuri în ceea ce privește anumite modalități, domenii și etape de dezvoltare. Vom prezenta rezultatele a două demersuri investigative: modelul Baxter-Magolda și modelul Belenky.

Primul model este consecința unei cercetări întreprinse în anii '80, pe un eșantion mixt, de către profesori ai Universității Ohio. Punctul de pornire se află în cercetările lui Perry, căruia Marcia Baxter-Magolda îi reproșează că a utilizat un eșantion de elite (Perry a analizat dezvoltarea formelor de cunoaștere la studenții Universității Harvard).

Cel de-al doilea model este consecința unei cercetări coordonate de Mary Belenky și întreprinsă pe un eșantion omogen feminin. (Perry și-a realizat studiul pe un eșantion omogen masculin.) Populația feminină intervievată cuprinde persoane cu sau fără studii superioare. Punctul de plecare al acestei cercetări îl constituie abordarea critică a teoriilor lui Kohlberg și Perry, care admiteau existența deosebirilor, fără a le ilustra.

MODELUL BAXTER-MAGOLDA

Modelul Baxter-Magolda cuprinde patru etape ale dezvoltării capacității de reflecție asupra cunoașterii: absolută, de tranziție, autonomă și contextuală. Acestea vor fi descrise mai jos, din perspectivă pedagogică, punctându-se rolul studenților, al profesorului și al evaluării.

Absolutismul

Cunoaşterea este indubitabilă, absolută, rolul celui care învaţă este de a obţine informaţia de la cel care-l instruieşte. Instructorul comunică adecvat şi se asigură că studentul înţelege. Studenţii împart materiale şi se centrează pe a explica ce au învăţat unii de la alţii. Evaluarea este mijlocul prin care profesorul află ce a învăţat studentul.

Tranziţia

Cunoaşterea este parţial certă, parţial incertă, rolul celui care învaţă fiind de a înţelege informaţiile, iar al profesorului de a folosi metode de predare care sunt menite să faciliteze înţelegerea şi permit aplicarea imediată cunoştinţelor. Studenţii au schimburi interactive de idei şi experienţe. Evaluarea măsoară ce a înţeles studentul din materialul prezentat.

Autonomia

Cunoaşterea este incertă, oricine are o credinţă personală. Rolul celui care învaţă este de a gândi pentru sine, de a exprima puncte de vedere şi de a crea din perspectivă personală, iar al profesorului este de a promova gândirea independentă şi schimburile de opinii. Studenţii împărtăşesc puncte de vedere şi servesc drept surse de învăţare pentru ceilalţi. Evaluarea răsplăteşte gândirea independentă.

Contextualitatea

Cunoaşterea este contextuală şi poate fi judecată pe baza dovezilor din contextul respectiv. Rolul celui care învaţă este de a schimba şi compara opinii, de a reflecta asupra problemelor şi de a integra şi aplica informaţiile, iar al instructorului este de a încuraja aplicarea cunoştinţelor în aria lor de valabilitate şi de a încuraja discuţiile prin care se evaluează diferitele perspective. Studenţii contribuie la creşterea calităţii învăţării colegilor lor, iar profesorul apare ca un partener în învăţare. Evaluarea măsoară competenţele, în

condiţiile în care profesorul şi studentul au ţinte comune şi îşi monitorizează permanent progresul.

Diferenţele de gen sunt redate sub forma pattern-urilor şi apar la trei din cele patru nivele.

STADIUL	PATTERN-URI FEMININE	PATTERN-URI MASCULINE
Absolutismul	Receptare Privat Ascultare, înregistrare	Control Public Demonstrare, provocare
Tranziţia	Interpersonal Discuţie Rezolvă incertitudinea prin judecată proprie	Impersonal Dezbatere Rezolvă incertitudinea prin abordare logică
Autonomia	Inter-individual	Individual

Tabel 8 – Distincţii de gen între pattern-urile raportării la cunoaştere (Baxter-Magolda, apud Pugh, 2002)

MODELUL BELENKY

Modelul Belenky (Belenky, Clinchy, Goldberger şi Tarule, 1986) are în centru ideea de „voce", care este considerată mai adecvată pentru a descrie trăsăturile cognitive corelate cu învăţarea şi comprehensiunea.

Modelul include şase moduri de raportare la cunoaştere: tacit, prin receptare, subiectiv, procedural prin izolare, procedural prin integrare şi elaborat.

Cunoaşterea tacită înseamnă acceptarea autorităţii, fără orice încercare de înţelegere şi este caracteristică femeilor care duc subiectivitatea şi pasivitatea la extrem.

Trăsături:

- Deprivare economică, socială şi educaţională
- Simţ difuz al identităţii, lipsa vocii interioare
- Gândirea este ancorată în concret şi imediat
- Capacitate de atenţie pe termen scurt

- Perspectivă bipolară: câştig-pierdere, corect-greşit
- Obedienţă faţă de autoritate din teama de pedeapsă
- Dificultate de relaţionare

Cunoaşterea receptată se referă la capacitatea de a auzi ce spun ceilalţi, fără exprimarea propriei voci. O astfel de persoană este deschisă pentru a primi ce oferă ceilalţi, dar nu se pot percepe pe sine drept egalii acestora.

Trăsături:

- Ceilalţi sunt cei care deţin informaţii valoroase şi pot oferi orientare
- Încredere în abilitatea de a stoca informaţii, dar reţinere în a le transforma sau a produce ceva original cu ele
- Gândire bipolară şi intoleranţă faţă de ambiguitate
- Încredere în autoritate
- Căutarea unor modalităţi de adaptare şi conformare, tendinţa de a evita provocările mediului
- Centrare pe ceilalţi nu pe sine
- Dificultăţi de comunicare

Cunoaşterea subiectivă. Sentimentul identităţii se întemeiază pe intuiţie, în defavoarea unei autorităţi externe. Aceste persoane nu recunosc influenţa altora şi iau deciziile pe baza unor simţiri interne.

Trăsături:

- Credinţa că interpretările personale (niciodată autoritare) sunt valide
- Valorizarea sentimentelor în defavoarea ideilor şi a intuiţiei în defavoarea raţiunii
- Scepticism faţă de gândirea raţională şi abordările investigative
- Centrare pe experienţa personală
- Vorbirea cu sine ca mod de exprimare a vocii

Cunoaşterea procedurală izolată începe prin abandonarea subiectivităţii în favoarea unei atitudini sceptice, odată cu folosirea investigaţiei ca mijloc de a evalua o situaţie sau de a

lua o decizie. Stăpânirea capacităţii de investigare îl ajută pe cel care învaţă să depăşească subiectivismul.

Trăsături:

- Preferinţă pentru confruntare şi abordare critică, exprimând îndoiala
- Nevoia de a fi pregătită şi decisă înainte de a vorbi
- Abordare strategică în raport cu oamenii şi cu sarcinile
- Acceptarea unor standarde
- Accent pe procedură, metodologie, obiectivitate
- Valorizarea lui „a şti cum", a mijloacelor în defavoarea scopului, a formei în defavoarea conţinutului
- Pragmatism în rezolvarea problemelor

Cunoaşterea procedurală integrată implică limitarea cunoaşterii subiective pentru a dezvolta proceduri de acces la cunoştinţele şi punctele de vedere ale altora.

Trăsături:

- Eforturi pentru evidenţiere, încredere şi integrare
- Acceptarea mai multor perspective, fără a fi în mod necesar convinsă de una dintre acestea
- Preferinţă pentru un comportament neconcurenţial şi care evită judecarea celorlalţi
- Orientare înspre formarea unei idei în prealabil pentru a fi negociată cu un ceilalţi

Cunoaşterea elaborată înseamnă integrarea tuturor modurilor anterioare pentru a construi cunoştinţe. În loc de a alege între extreme precum subiectivitate/obiectivitate, raţional/emoţional etc., o persoană care a tins acest stadiu le va integra.

Trăsături:

- Reflexivitatea se concretizează în canalizarea eforturilor înspre abordarea exploratorie a înţelegerii
- Conştiinţa de sine combinată cu sensibilitate faţă de ceilalţi
- Acceptarea conflictelor, ambiguităţilor, stresului, contradicţiilor

- Flexibilitate generată de punerea în context a problemelor
- Preferință pentru mediile care valorizează diversitatea ideilor şi a perspectivelor

PARTICULARITĂŢI CULTURALE

Preferinţele pe care le manifestăm în comportamentele de învăţare pe care le practicăm sunt influenţate şi de trăsăturile culturii în care trăim. Cultura presupune valori, credinţe şi moduri de percepţie comune persoanelor care-şi desfăşoară existenţa într-un anumit spaţiu cultural.

Cercetările în acest domeniu au încercat să evalueze trăsăturile distinctive ale anumitor grupuri, pentru a asigura şansa egală în atingerea succesului în învăţare. Elementele distinctive de natură culturală sunt utile persoanelor care învaţă în medii caracterizate prin interculturalitate. Se pare că grupurile minoritare depind într-o măsură mai mare de context (Dunn şi Griggs, 1998) decât grupurile non-minoritare.

Dintre tehnicile de lucru utilizate, învăţarea prin cooperare dă cele mai bune rezultate în cazul elevilor/studenţilor care provin din culturi diferite (Irvine şi York, 1995). În cazul aplicării unei anumite tehnici de predare ies la iveală preferinţele în învăţare ale profesorului, acestea fiind ingredientul de bată al stilului de predare. Odată ce profesorul îşi identifică propriile preferinţe în activitatea de învăţare, va înţelege mai bine de ce predă într-un anumit mod.

Indiferent de stilul de predare al profesorului sau de cel de învăţare al elevului, există câteva elemente a căror prezenţă în lecţii va atrage după sine şanse egale de atingere a succesului educaţional, indiferent de apartenenţa culturală a elevilor/studenţilor (Bennett, 1995):

- identificarea stilului de învăţare şi a stilului de predare

- stabilirea limitelor de acceptabilitate (cât de mult ne putem abate de la preferinţele noastre în învăţare, fără a ne simţi inconfortabil)
- concentrarea la început pe elevii/studenţii care întâmpină dificultăţi
- cunoaşterea anumitor pattern-uri de învăţare care par să caracterizeze diferite grupuri etnice
- acomodarea diversităţii se face treptat, elementele strategiilor noi vor fi introduse pe rând
- utilizarea în predare a tuturor modurilor fundamentale de învăţare: vizual, auditiv, tactil, kinestezic.

Un elev/student care frecventează o şcoală diferită de grupul etnic căruia îi aparţine poate întâmpina dificultăţi în învăţare, generate de trăsăturile grupului din care provine şi nu de potenţialul său individual. Acesta este un aspect care influenţează trăsăturile microculturii care se construieşte în acea şcoală. Conştientizarea acestor factori de influenţă conduce la o acomodare mai eficientă a diversităţii în şcoală. De exemplu, tendinţa de a da sfaturi pare să fie ceva banal, dar pentru un elev/student dintr-un grup minoritar poate lua o notă personală. Răspunsul profesorului la reacţia elevului/studentului dobândeşte o altă semnificaţie în acest context, devenind mai importantă datorită consecinţelor pe care le poate provoca.

Contextul cultural în care cineva trăieşte influenţează dezvoltarea acelei persoane în aceeaşi măsură în care este influenţată şi de potenţialul individual înnăscut: „suntem la fel de mult creaţii ale culturii noastre, precum suntem şi creaţii ale creierului nostru" (Gardner, 1991, p. 38). A studia efectele contextului nu înseamnă a pune etichete, ci a găsi soluţii realiste de îmbunătăţire a practicii şcolare.

PARTICULARITĂŢI APTITUDINALE ŞI INTERESE

Aptitudinile reprezintă anumite capacităţi mentale sau talente înnăscute pentru a învăţa aspecte specifice, pe care le posedă o persoană.

Aptitudinile se pot măsura prin teste special elaborate. Testarea are ca scop identificarea elevilor care au nevoie de mai mult ajutor decât alții.

Inteligența a fost percepută ca fiind cea mai generală aptitudine destul de mult timp, însă cercetări recente pun în evidență alte perspective:

- inteligența înseamnă comportament orientat către scop (Sternberg)
- inteligența este un nucleu de abilități specifice (Gardner)

Teoria triarhică a inteligenței. R. Sternberg, autorul acestei teorii a urmărit să explice apariția extremelor la nivel de inteligență: supradotarea sau retardarea. Diferențele între performanțele indivizilor se pot datora atât nivelului cognitiv la care au ajuns, cât și contextului socio-cultural în care se plasează. Într-un studiu asupra raționamentelor de tip analogic (Sternberg, 1985) a descoperit o tulburare constantă în selecția primelor două răspunsuri din dreapta la elevii evrei. Explicația ar putea fi pusă pe seama direcției de citit de la dreapta spre stânga în limba ebraică.

O altă premisă care a fundamentat teoria triarhică apare din reproșul adus modului în care testele existente măsoară inteligența. Inteligența poate analitică, creativă sau practică, iar majoritatea testelor evaluează doar primul tip de inteligență. Consecințele se regăsesc mai ales în estimarea performanței de care este capabilă o persoană într-o profesie, deoarece se pare că performanța profesională corelează mai ales cu inteligența practică.

Caracteristica esențială a comportamentului inteligent este orientarea către scop.

Inteligența este percepută ca un fenomen complex, greu de categorizat, tocmai de aceea abordarea integrată promovată de această teorie include trei subteorii:

- Componențială – evidențiază structurile și mecanismele care stau la baza comportamentului inteligent: metacogniția, performanța și achiziția cunoștințelor
- Experiențială – propune interpretarea comportamentului inteligent din perspectiva

experienței de rezolvare a problemelor atunci când avem de-a face cu sarcini noi sau situații extrem de familiare
- Contextuală – comportamentul inteligent este definit de contextul social în care are loc și implică adaptare la mediu, selecția celor mai bune medii și ajustarea mediului existent

În timp ce subteoria componențială explică procesele care generează comportamentul inteligent, iar cea contextuală arată care comportamente sunt inteligente și unde, subteoria experiențială face legătura între comportamentul într-un context dat și experiența pe care individul o deține asupra contextului respectiv.

Sternberg identifică șapte abilități cognitive distincte (Sternberg, după Dale, 1993):

1. abilitatea verbală – a utiliza și a înțelege limbajul, inclusiv trăsăturile definitorii ale lumii sau metaforele
2. abilitatea cantitativă – a stabili relații între numere
3. rezolvarea de probleme – a înțelege problemele și a identifica soluții
4. abilitatea de a învăța – a achiziționa cunoștințe prin repetare și exersare
5. raționamentul inductiv – a percepe relațiile dintre concepte între care există o legătură
6. raționamentul deductiv – a extrage concluzii din informațiile deținute asupra unei situații
7. abilitatea spațială – formarea și recunoașterea reprezentărilor vizuale.

Existența mai multor forme de inteligență se reflectă asupra modului în care învățăm. Faptul că există o pluralitate de forme de inteligență nu înseamnă că unele sunt mai bune decât altele.

Inteligențele multiple. H. Gardner delimitează conceptul de inteligență (1993) pornind de la premisa că există un nucleu de abilități intelectuale, care sunt reglate de abilități mai generale precum: sentimentul identității (apare din mixtura specifică de inteligențe a unei persoane),

capacitatea de execuţie (inteligenţele specifice sunt utilizate pentru scopuri specifice) şi capacitatea de sinteză (îmbinarea concluziilor din câteva domenii intelectuale particulare).

Această teorie analizează şi rolul contextului în dezvoltarea inteligenţei. Interacţiunea dintre bagajul genetic şi antrenamentul timpuriu duce la apariţia diferenţelor de inteligenţă dintre persoane, deşi fiecare individ posedă la un anumit nivel toate inteligenţele specifice. Astfel, dacă mediul solicită mai mult un gen de activitate în detrimentul altora, atunci adaptarea la mediu se face prin dezvoltarea unui anumit tip de inteligenţă. De exemplu, un copil de la ţară îşi va dezvolta mai mult abilităţile practice, iar un copil de la oraş îşi va dezvolta abilităţile de exprimare verbală.

Iniţial, Gardner a diferenţiat şapte tipuri de inteligenţă, dar în 1999 a revenit asupra lor, adăugând încă două:

- Inteligenţa verbală/lingvistică
- Inteligenţa logico-matematică
- Inteligenţa vizuală/spaţială
- Inteligenţa muzicală/ritmică
- Inteligenţa corporal-kinestezică
- Inteligenţa intrapersonală
- Inteligenţa interpersonală
- Inteligenţa naturalistă
- Inteligenţa existenţială

Inteligenţa verbală/linvistică se referă la capacitatea de exprimare orală şi scrisă cu eficienţă. Indivizii care o posedă preferă activităţi precum lecturile, conversaţia, scrisul, jocurile de cuvinte. Sunt potriviţi pentru profesiile de jurnalişti, scriitori, politicieni, profesori, moderatori, editori.

Inteligenţa logico-matematică se referă la capacitatea de a construi raţionamente, de a înţelege relaţii complexe şi interrelaţiile dintre concepte sau lucruri. Aceşti indivizi rezolvă cu uşurinţă diferite categorii de probleme. Domeniile pentru care sunt potriviţi sunt logica, matematica, ştiinţele, studiile sociale, literatura.

Inteligenţa vizuală/spaţială exprimă capacitatea de a percepe imaginile şi de a recrea experienţele vizuale anterioare, presupune perfecţionarea proceselor senzoriomotorii şi perceptive. Acestor persoane le place să creeze obiecte noi şi să

le îmbogăţească pe cele care există. Se potrivesc pentru domenii precum artele plastice sau grădinăritul.

Inteligenţa muzicală/ritmică presupune sensibilitate faţă de sunete, capacitatea de a le discrimina cu uşurinţă şi de a răspunde emoţional la acestea.. Preferă combinaţiile complexe de sunete, au talentul de a cânta la diferite instrumente muzicale. Pot fi buni muzicieni, dansatori, coregrafi.

Inteligenţa corporal-kinestezică reprezintă capacitatea de controla corpul şi de a interpreta mişcările acestuia. Preferă activităţi care necesită o bună relaţionare minte-corp, precum şi cele care permit manipularea obiectelor fizice. Domeniile în care pot excela sunt chirurgie, atletism, navigaţie, aviaţie.

Inteligenţa intrapersonală se referă la capacitatea individului de a-şi construi o imagine de sine corectă, la cunoaşterea trăsăturilor temperamentale, a intenţiilor, motivaţiilor şi stărilor interioare. Sunt persoane care exersează permanent autodisciplinarea. Se remarcă prin aprecierea punctelor forte şi a limitărilor.

Inteligenţa interpersonală relevă capacitatea unui individ de a evalua rapid starea de spirit a celorlalţi, intenţiile, motivele şi sentimentele lor. Include şi sensibilitatea de a observa expresiile faciale. Au abilităţi ridicate de răspuns şi adaptare. Se remarcă prin spirit de observaţie şi empatie.

Inteligenţa naturalistă desemnează capacitatea de a învăţa din natură. Aceşti indivizi se implică în proiecte privind mediul şi se remarcă în domenii legate de plante, animale, ecologie. Învăţarea pentru aceştia trebuie să aibă loc în spaţii deschise.

Inteligenţa existenţială denumeşte sensibilitatea şi capacitatea de a emite şi a face faţă unor întrebări profunde referitoare la natura umană. Astfel de întrebări vizează semnificaţia vieţii, de ce există moartea, de ce ne-am născut ş.a. Astfel de persoane învaţă prin observaţie şi reflecţie asupra cunoaşterii şi experienţelor provenite de la alţii sau de provenienţă personală.

Această teorie explică de ce unii oameni au rezultate notabile în unele domenii şi foarte slabe sau mediocre în altele. Transpunerea în practica pedagogică a acestor idei se

face prin respectarea diversității și este în concordanță cu principiul respectării particularităților psihoindividuale.

UNIFORMITATE ȘI DIVERSITATE

Fiecare persoană prezintă o combinație unică de trăsături specifice, pe mai multe coordonate: vârstă, gen, spațiu cultural și modalitățile utilizate în prelucrarea informațiilor. Construirea unui mediu de învățare complex, care să fie favorabil nevoilor individuale ale fiecărei persoane care învață este o sarcină dificilă, dar nu imposibilă a instructorilor. Câteva puncte de reper pot fi de folos în acest demers:

- principiul respectării particularităților de vârstă și psihoindividuale
- utilizarea metodelor active și interactive
- învățarea prin cooperare
- tehnicile de învățare eficientă
- orientarea către standarde

Principiul respectării particularităților de vârstă și psihoindividuale presupune realizarea predării conștientizând diversitatea umană. Predarea care a răspunde diversității se construiește pornind de la cunoașterea în profunzime a factorilor care produc diferențele între modalitatea de a învăța a indivizilor.

Metodele active și interactive transformă procesul de predare și învățare într-un parteneriat, responsabilitatea se împarte între cel care predă și cel care învață. Informația este prelucrată și organizată în mod conștient de către cel care învață.

Învățarea prin cooperare dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilitățile sociale. Dat fiind că între membrii unui grup există și diferențe cognitive apare conflictul socio-cognitiv, care generează accelerarea învățării. Grupul funcționează mai bine dacă membrii au distribuite roluri, pe care le exercită alternativ.

Tehnicile de învățare eficientă sunt instrumente care, odată ce sunt bine stăpânite, facilitează învățarea și

stabilitatea achizițiilor. Inventarul tehnicilor de învățare include un număr mare de instrumente, proiectate pentru a răspunde diversității și validate prin investigații psihopedagogice. A investi timp în învățarea acestor tehnici înseamnă a investi timp în formarea unor abilități de învățare pe viață, mai ales în condițiile extinderii învățării pe toată durata vieții. Fiecare individ are posibilitatea să testeze și să opteze pentru acele tehnici de învățare care răspund cel mai bine nevoilor sale. Prin însușirea tehnicilor de învățare indivizii devin mai conștienți de propriul potențial și reușesc, prin strategiile metacognitive și prin cele de dezvoltare a gândirii critice, să obțină eficiență în învățare.

Standardele reprezintă reperul care menține calitatea, chiar în condițiile în care responsabilitatea pentru învățare nu mai revine doar profesorului și școlii. Postmodernismul a produs reconsiderarea valorilor din perspectiva individualității. Valorile și criteriile de apreciere a lor sunt valabile în context, odată cu angajarea individuală. Funcția standardelor este una orientativă și nu de uniformizare. Cu alte cuvinte, predarea și învățarea se construiesc prin raportare la standarde, dar nu au ca scop standardizarea.

EXERCIŢII

Caracterizaţi sintetic diferitele etape de vârstă, folosind informaţii din teoriile enunţate.

Consideraţi dezvoltarea umană un continuum sau admiteţi existenţa unor etape clar delimitate? Găsiţi minim trei argumente pentru opinia dumneavoastră.

Comentaţi citatul: „Simbolurile pavează drumul regal de la materia primă reprezentată de inteligenţe spre cultura finită." (Gardner, 1993, p.302)

Identificaţi implicaţiile pedagogice ale teoriei inteligenţelor multiple.

Reflectaţi asupra modului în care învăţaţi, încercând să identificaţi influenţele spaţiului cultural în care trăiţi asupra acestuia.

Cum aţi organiza predarea în universitate pentru a ajuta studenţii să treacă de la dualism la relativism?

Cunoaşteţi oameni care nu se încadrează într-o schemă sau alta a dezvoltării, dintre cele prezentate în carte?

Comparaţi modelul Perry cu modelul Belenky, punctând aspectele comune şi pe cele diferite.

Gândiţi-vă la unul din lucrurile pe care le-aţi învăţat în ultima perioadă. Identificaţi situaţii de învăţare alternative prin care aţi fi putut achiziţiona acele cunoştinţe, abilităţi, comportamente.

Elaboraţi câteva standarde ale învăţării eficiente luând în calcul diversitatea celor care învaţă.

BIBLIOGRAFIE

1. Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. şi Tarule, J. (1986) - *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, New York.
2. Bennett, C. (1995) – *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, MA: Allyn and Bacon, Needham Heights.
3. Dale, M. (1993) – *Developing Management Skills. Techniques For Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.
4. Dunn, R. şi Griggs, S. (1998) – *Learning Styles: Link between Teaching and Learning*, în Dunn şi Griggs, editori, Learning Styles and the Nursing Profession, NLN Press, New York.
5. Gardner, H. (1991) – *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, BasicBooks, A Division of HarperCollins Publishers, New York.
6. Gardner, H. (1993) – *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Imprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York.
7. Irvine, J.J. şi D.E. York. (1995) – *Learning Styles and Culturally Diverse Students: A Literature Review*, în Handbook of Research on Multicultural Education, editat de J.A. Banks şi C.A. McGee Banks. New York. Macmillan
8. Paul, R. şi Elder, L. (2001) – *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
9. Perry, W.G. (1999) – *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: a Scheme*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
10. Pugh, S. (2002) – *Models of College Students' Epistemological Development*, http://www.indiana.edu/~1506/506Model.htm.
11. Sternberg, R. J. (1985) – *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York.

PARTEA A DOUA

TEHNICI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

Quis, quid, ubi, quibus auxilus, cur, quomodo, quando
Cine? Ce? Unde? Prin ce mijloace? De ce? Cum? Când?

CAPITOLUL 1
ACTIVITATEA INTELECTUALĂ

CE ESTE MUNCA INTELECTUALĂ?

Munca intelectuală este activitatea de producție, creație sau menținere a laturilor care țin de domeniul intelectual sau de cunoaștere: cultura, știința, educația etc.

Materia primă utilizată în munca intelectuală reprezintă o categorie de resurse inepuizabile: universul, mediul, umanitatea, cunoașterea preexistentă. Metodele prin care se realizează includ studiul, cercetarea, documentarea, inovarea, planificarea, prelucrarea, creația. Produsele sunt noi teorii științifice, sisteme de organizare, opere de artă, articole, cărți, modele de bună practică etc!

Printre abilitățile necesare pentru a practica o muncă intelectuală de calitate se numără: capacitatea de reflexie, spiritul analitic, sintetic și de observație, abilitățile de a rezolva probleme și a lua decizii, capacitatea de a gândi critic, autonom și creativ.

Educația, fiind o formă de transmitere a cunoașterii ține de domeniul muncii intelectuale, astfel că predarea și învățarea sunt mai eficiente dacă sunt organizate pentru a pregăti absolvenți capabili de a produce bunuri intelectuale. Pregătirea pentru activitatea intelectuală este unul dintre obiectivele de bază ale învățământului.

Cele mai importante instrumente ale muncii intelectuale sunt lectura și scrisul. În corelație cu acestea, procesul de achiziționare a acestor competențe, alfabetizarea, devine crucial. Dacă inițial termenul de alfabetizare denumea procesul prin care se achiziționează scrisul și cititul, în timp semnificațiile acestui termen s-au extins înspre dobândirea competențelor de bază dintr-un domeniu. Așa a apărut alfabetizarea digitală, care presupune familiarizarea cu lumea realității virtuale, cu provocările și potențialul acesteia. Alfabetizarea civică este un concept nou apărut și trimite înspre familiarizarea cetățenilor cu drepturile și responsabilitățile pe care le dețin în comunitatea din care fac parte.

LECTURA TRADIȚIONALĂ VERSUS LECTURA ELECTRONICĂ

Se pare că istoricul lecturii a cunoscut trei momente de revoluționare: primul s-a produs în Evul Mediu, când s-a trecut de la lectura orală la cea vizuală, al doilea s-a produs în Iluminism, odată cu deschiderea accesului la lectură către toate clasele sociale, iar cel de-al treilea s-a produs odată cu apariția computerului (Whittman, apud Cornea, 1998). Suportul cărții a evoluat și el de la pergament și manuscris, la hârtie și tipar, până la CD-rom și Internet. Alfabetizarea s-a mutat de la deprinderea scrisului și a cititului înspre mânuirea tastelor calculatorului și comenzile online.

Lectura tradițională se deosebește de cea electronică prin câteva aspecte:

- permite intervenția directă în text, fără a rămâne vreo urmă palpabilă a acestei intervenții (se pot face adnotări, completări, rescrieri direct în text)
- accesul la informație este mai rapid prin mijlocirea Internetului (orice carte sau articol din orice bibliotecă a lumii poate fi adus rapid în fața cititorului)
- lumea electronică dematerializează lectura (Cornea, 1998), prezența fizică a cărții dispare, fiind înlocuită de Cd-rom și WWW (World Wide Web)
- multimedia și internetul ne încurajează să explorăm textul extensiv și nu intensiv, suntem tentați să citim cât mai mult, datorită link-urilor, lectura și reflecția fiind astfel mai puțin profunde (Birkerts, apud Leu, 1996)

LECTURA RAPIDĂ

Lectura rapidă ajută la parcurgerea și înțelegerea în timp scurt a unui text. Are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât și ca lectură accelerată.

PRE-LECTURA

Pre-lectura se folosește pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea și relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Care sunt **avantajele pre-lecturii**?

- dobândirea unei perspective generală asupra textului
- aprecierea calității conținutului unui text
- selectarea textelor relevante
- localizarea informațiilor
- identificarea tematicii textului
- familiarizarea cu stilul de redactare
- aprecierea efortului necesar pentru parcurgerea textului

Există trei **stiluri de pre-lectură**, care pot fi utilizate individual, combinat sau integrat. Diferența dintre combinarea acestor stiluri și integrarea lor constă în faptul că, în cel de-al doilea caz se realizează o structurare logică a acestora, de exemplu sunt folosite toate, într-o anumită succesiune.

1. **Scanarea** înseamnă a examina modul de organizare al unui text și a identifica locul unde se plasează o anumită informație. Prin scanare se evită risipirea în parcurgerea unei cantități mari de materiale, care nu sunt toate la fel de importante sau valoroase pentru obiectivele pe care ni le-am stabilit în învățare sau în dezvoltarea personală.

Există câteva puncte de reper în realizarea unei scanări eficiente: titlul, cuprinsul, subtitlurile, indexul. Titlul oferă o primă informație despre conținutul **cărții**. Cuprinsul sau tabla de materii a unei cărți se află plasată la începutul sau la finalul acesteia. De obicei, cuprinde prefața, o introducere, părți/capitole, concluzii, bibliografie, index. Subtitlurile apar în interiorul capitolelor. Indexul este plasat la finalul cărții și cuprinde o listă de cuvinte cheie la care se face referire în carte. Punctul de pornire îl reprezintă titlul, urmează cuprinsul, se trece apoi la subtitluri și se încheie cu indexul. Scanarea se încheie cu o decizie sau o reverificare.

Dacă nici unul dintre puntele de reper amintite nu pare să ofere destulă informaţie despre subiectul dorit se reîncepe scanarea pe o altă carte. Dacă rezultatul scanării este pozitiv se recomandă o verificare prin citirea primelor două paragrafe din secţiunea care prezintă interes (de obicei, primele paragrafe conţin declaraţii de intenţie, încadrări teoretice, enunţarea tezei etc), citirea rezumatelor capitolelor (şi mai ales a părţii de final a acestora), citirea paragrafului la care face trimitere indexul (eventual şi a paragrafului precedent sau următor). În cazul unui **articol**, punctele de reper sunt: titlul şi subtitlurile, iar pentru confirmare se pot parcurge primele şi ultimele paragrafe.

2. **Identificarea cuvintelor cheie** presupune a căuta într-un paragraf sau într-o porţiune de text cuvintele relevante pentru subiectul de interes. Prin acest procedeu se obţine o privire de ansamblu mai bogată despre conţinutul materialului. Cele mai importante cuvinte pentru economia semnificaţiilor se află plasate în primele paragrafe ale capitolelor.

Aceste cuvinte pot fi marcate deja de autorul textului. Căutaţi sublinierile, caracterele aldine, italice, subtitlurile, numerotările, pauzele dintre paragrafe.

Cititorul european este obişnuit cu parcurgerea textului de la stânga la dreapta şi de sus în jos. Încercaţi să vă mişcaţi privirea pe foaie în forma literei „Z", începând din colţul din stânga sus.

3. **Lectura în diagonală** presupune parcurgerea părţilor cheie ale unui material şi îşi dovedeşte utilitatea mai ales când materialul de parcurs este voluminos. Prin lectura în diagonală se obţine o familiarizare cu cele mai importante idei ale autorului, precum şi cu tema de bază a textului.

Lectura în diagonală se poate realiza în două moduri: citind începutul şi sfârşitul sau citind primele propoziţii. Opţiunea pentru unul din cele două moduri depinde de scopul lecturii şi de calitatea materialului. Un text scris coerent, în care autorul este constant în stilul pe care îl adoptă permite ca lectura în diagonală să fie mai eficientă. De exemplu, sunt două posibilităţi de redacta un text coerent: fie se începe cu afirmaţiile, care urmează a fi justificate şi

exemplificate, fie se porneşte de la exemple şi explicaţii înspre definiţii, concluzii.

Un alt aspect care creşte eficienţa acestui stil de lectură rapidă este ignorarea cuvintelor de legătură şi concentrarea numai pe cuvintele cu semnificaţie proprie din text.

O pre-lectură în stil integrat va începe cu scanarea şi identificarea cuvintelor cheie, urmând lectura în diagonală.

LECTURA ACCELERATĂ

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea. Un aspect important este să ştim dinainte ce informaţii dorim din acel document. Pentru o privire de ansamblu asupra unui document este suficientă o lectură în diagonală, prin care se extrag informaţiile esenţiale. În cazul unui material care face exces de detalii, lectura în diagonală este de mare ajutor pentru economisirea timpului.

Pentru **verificarea ritmului propriu de lectură** se poate efectua un test simplu: selectaţi un text de dificultate medie, alegeţi o pagină la întâmplare şi citiţi cât puteţi de mult într-un minut, asigurându-vă că şi înţelegeţi conţinutul. Număraţi cuvintele. La adulţi, media se situează în jurul a 150-200 de cuvinte.

Specialiştii afirmă că **ritmul de lectură poate fi accelerat** de trei până la patru ori prin exersare. Câteva mecanisme utile sunt:

- bateţi ritmul cu pixul la finalul fiecărui rând şi încercaţi să menţineţi acest ritm neschimbat, apoi, menţinând ritmul, încercaţi să citiţi două rânduri în acelaşi interval de timp;
- extindeţi-vă câmpul de lectură înspre un rând întreg, pentru a elimina mişcarea de la stânga la dreapta şi a realiza o lectură numai pe verticală – începeţi de la coloanele de ziar, treceţi la reviste şi apoi la cărţi;
- evitaţi verbalizarea şi chiar pronunţarea în gând a sunetelor

- dacă nu înțelegeți un cuvânt nu vă opriți să-i verificați semnificația, decât dacă la finalul paragrafului constatați că nu ați înțeles sensul global

Ritmul lent de lectură se datorează modului în care am învățat să citim: pe litere, pe silabe, pe cuvinte. De multe ori, în timpul lecturii ne fixăm privirea pe un grup de cuvinte, îl citim şi abia apoi trecem la celălalt, se întâmplă chiar să revenim asupra unor pasaje dacă nu suntem siguri de ceva. Cu cât trecerea de la un grupaj de cuvinte la altul se face mai rapid, cu atât efortul ocular şi timpul sunt mai scăzute. După ce această continuitate a mişcării privirii pe text devine automatism, nici comprehensiunea nu are de suferit.

Abilitatea de a citi rapid se poate îmbunătăți şi prin:

- minimizarea timpului în care ochii ne sunt fixați pe un anumit grupaj de cuvinte până la o pătrime de secundă
- reducerea salturilor înapoi.

În ambele cazuri exersarea este cuvântul cheie. Folosind un creion sau un alt instrument, se poate urmări rândul lecturat. Focalizați-vă pe ideea că nu aveți voie să vă întoarceți şi încercați să mențineți un ritm constant. Continuitatea mişcării creionului vă va ajuta să imprimați continuitate mişcării privirii pe text. După un timp, viteza cu care treceți creionul pe sub rândurile citite poate fi amplificată, pentru accelerarea ritmului în care parcurgeți un text, înțelegându-i conținutul corect.

ELABORAREA TEXTELOR SCRISE

OBSERVAȚII GENERALE

Redactarea este o activitate pe care o desfăşurăm frecvent, în diverse scopuri. În demersul redactării se ține seama de câteva puncte de reper:

- în ce calitate scriem
- cui ne adresăm
- scopul pentru care scriem
- tema

- forma (referat, eseu, scrisoare etc)
- limbajul
- figurile de expresivitate
- calitățile stilului

Calitățile stilului (Şerbănescu, 2001) sunt: proprietatea (cuvintele sunt folosite corect), claritatea (claritatea ideilor), concizia (folosirea cantității optime de cuvinte), varietatea (variație frastică de lungime şi structură), eficiența (realizarea rapidă şi corectă a înțelegerii mesajului), eufonia (aspecte de sonoritate a textului), naturalețea (textul permite apropierea între autor şi receptor) şi originalitatea (amprenta personală).

În elaborarea unui text scris se disting câteva etape:

- alegerea subiectului
- documentarea
- formularea titlului
- schițarea unui plan
- prima versiune
- revizuire
- corectare
- versiunea finală

Formularea titlului ridică adesea dificultăți. Există persoane care preferă să amâne formularea exactă a acestuia până la finalizarea unui text. Există câteva detalii care țin de gramatica titlurilor, pe care le putem utiliza.

Substantiv	*Învățarea*
Substantiv + substantiv	*Învățarea şi eficiența* *Tehnici de învățare* *De la învățare la eficiență*
Substantiv + adjectiv	*Învățarea eficientă* *Spre o învățare eficientă*
Verb	*Învățând* *A învăța*
Sintagme	*Învățarea eficientă şi munca intelectuală* *De la învățare la învățarea eficientă*
Interogație	*Cum se poate învăța eficient?* *Cum se produce învățarea?*
Parafraza	*Eficiența sau arta de a învăța toți toate* *Creativitate, autonomie, responsabilitate*

FIŞA DE LECTURĂ

Fişa de lectură reprezintă o modalitate de a înregistra informaţii utile despre materialele parcurse. De obicei se realizează pe hârtie de mărime A_6 , pentru a încăpea într-un plic. Fişele sunt valoroase mai ales atunci când cartea sau articolul parcurs nu ne aparţin.

Pe prima pagină se notează informaţii de identificare: titlul, autorul, editura, localitatea, anul apariţiei, ediţia, locul unde poate fi găsită cartea respectivă. Dacă este de la bibliotecă se poate reţine şi cota de înregistrare.

Fişele de lectură sunt de mai multe categorii, dar în cele ce urmează le vom reţine doar pe acelea cu aplicabilitate generală, independent de felul textului (beletristic sau ştiinţific):

- fişă rezumat
- fişă de idei principale
- fişă de citate
- fişă bibliografică
- fişă biografică

Fişa rezumat presupune redarea pe scurt, cu cuvintele proprii, a conţinutului cărţii. Rezumarea se poate realiza pe capitole sau integral. A rezuma înseamnă a reda pe scurt informaţia, dar cu propriile cuvinte. Aceasta înseamnă organizarea informaţiei după criterii precum relevanţa, gradul de generalitate şi de aplicabilitate. Transformarea unui material într-un text scris folosind vocabularul personal dezvoltă obişnuinţa de a lectura activ.

Fişa de idei principale presupune identificarea temei textului, a liniilor cele mai importante dezbătute şi a argumentelor aduse în sprijinul acestora. Se porneşte de la menţionarea temei, apoi se identifică ideile principale, care se ilustrează şi completează prin apel la ideile secundare.

Fişa de definiţii presupune selectarea termenilor noi cu care ne confruntăm atunci când învăţăm sau când citim un material şi explicarea acestora. Dacă fiecare definiţie este scrisă pe un cartonaş distinct, ele pot fi uşor indexate alfabetic şi accesate atunci când se fac recapitulări. Fişele cu definiţii sunt utile atunci când în cadrul disciplinei pe care o

studiem se foloseşte un limbaj specific şi complex, care necesită explicitare. Se pot transforma într-un minidicţionar tematic al domeniului respectiv.

Fişa de citate presupune selectarea unor fragmente relevante din cuprinsul unei lucrări. Pentru fiecare citat se notează pagina unde apare în carte. Fragmentele alese se selectează după anumite criterii: prezintă tema centrală a unui material, explică în ce mod a luat naştere acel text sau acea teorie, conţine opiniile autorului, sintetizează foarte bine o anumită idee, conţin metafore sau alte figuri de expresie care merită reţinute.

Fişa bibliografică presupune prezentarea operei publicistice a unui scriitor sau savant, în ordine cronologică sau tematică. Sunt de folos mai ales pentru o abordare istorică a disciplinelor: istorie, istoria literaturii, istoria pedagogiei, istoria artei etc. Dacă bibliografia luată în discuţie este structurată tematic, atunci se pot face prezentări în paralel ale lucrărilor cu tematică înrudită aparţinând altor autori.

Fişa biografică presupune descrierea evenimentelor relevante din viaţa unei personalităţi culturale sau ştiinţifice. De obicei se realizează pentru personalităţi marcante ale unui domeniu sau pentru personalităţi care ne stârnesc admiraţia şi dorim să ştim cât mai multe detalii despre viaţa lor.

După scopul urmărit atunci când se parcurge materialul fişe se pot realiza urmărind un singur stil sau combinând mai multe categorii. De exemplu, dacă dorim să înţelegem conţinutul unei cărţi şi să ni-l reamintim uşor, vom alege fişa rezumat. Dacă dorim să înţelegem materialul şi să-l folosim pentru redactarea unui referat vom combina fişa rezumat sau pe cea de idei principale cu fişa de citate.

JURNALELE DE LECTURĂ

Jurnalele de lectură reprezintă înregistrarea lecturilor parcurse într-o manieră mai puţin structurată. Permite o mai mare intervenţie personală în text, iar regulile după care se realizează sunt flexibile.

Jurnalul de lectură are scop asemănător jurnalului obişnuit, doar că înregistrează reacţiile cauzate de parcurgerea anumitor texte. Notaţiile sunt fie idei care apar în text, fie idei care apar din întâlnirea cu textul.

Structura unui jurnal de lectură (Pamfil, 2000) include câteva puncte de reper:

- lista cărților, articolelor, materialelor citite
- lista cărților pe care dorim să le citim
- notațiile

Fiecare titlu al lucrărilor parcurse se menționează, iar pe parcursul notațiilor se datează fiecare intrare. La finalul fiecărui text parcurs se dedică un spațiu și anumitor concluzii asupra lucrării respective.

PREZENTAREA DE CARTE

Prezentarea de carte presupune o reprezentare succintă a conținutului unei cărți, în care sunt incluse și elemente de opinie personală. Are mai multe funcții (Pamfil, 2000):

- orientează lectura înspre surprinderea acelor aspecte care ar putea stârni interesul altor persoane
- dezvoltă competențele de redactare și pe cele de exprimare orală

Aspectul esențial al prezentării de carte este lecturarea textului din perspectiva a ce ar putea interesa pe altcineva. Acesta este un exercițiu care dezvoltă empatia, spiritul de observație, capacitatea de selecție.

Prezentarea de carte cuprinde:

- precizarea titlului, autorului și a anului de apariție
- identificarea temei centrale a cărții și a domeniului în care se încadrează
- prezentarea câtorva aspecte din cuprins
- selectarea unor citate
- delimitarea categoriei de public căreia i se adresează
- exprimarea opiniei personale.

RECENZIA

Recenzia se aseamănă cu prezentarea de carte, dar perspectiva celui care o elaborează este una critică, evaluativă. Funcțiile recenziei se concretizează în:

- realizarea unei lecturi din perspectivă evaluativă
- dezvoltarea capacității de a emite judecăți de valoare asupra unor produse livrești culturale sau științifice

- dezvoltarea capacității de reflecție și analiză
- creșterea abilității de argumentare
- amplificarea competențelor de exprimare scrisă și orală

Pentru a realiza o recenzie este necesară o lectură de profunzime, uneori chiar o relectură a textului. Conținutul lucrării este analizat din perspectiva relevanței pentru tema abordată și pentru domeniul în care se înscrie, a modului în care este structurat, se evaluează punctele puternice și cele vulnerabile ale argumentației, se punctează elementele de noutate, se apreciază calitățile stilului de scriitură adoptat de autor.

Elementele recenziei sunt:

- titlul, autorul și anul apariției
- tema și domeniul
- modul de structurare a conținutului
- ideile originale, incitante, noi
- calitățile stilistice ale redactării
- opinia recenzorului

REFERATUL

Referatul este o categorie de text care informează asupra conținutului unor cărți sau a rezultatelor unei activități. Se redactează folosind un stil obiectiv. Poate îmbrăca forma unei sinteze tematice din mai multe lucrări, analizei detaliate a subiectului unei cărți, prezentării unei activități și a rezultatelor acesteia. De exemplu, tema unui referat sintetic poate fi „Constructivismul social", tema unui referat analitic poate fi „Structura metaforei în viziunea lui Lucian Blaga", teme pentru prezentări de activități pot fi: „Idealul educațional în viziunea cadrelor didactice – concluzii ale unei anchete", „Discriminarea etnică în mediul rural – rezultate ale unui proiect", „Alimentele al căror uz provoacă apariția cancerului – concluziile cercetării din 2002".

Etapele elaborării unui referat sunt:

- delimitarea temei
- documentarea
  - selectarea surselor de informație
  - parcurgerea materialelor
  - notarea aspectelor relevante

- prelucrarea informațiilor
- formularea /reformularea titlului
- conceperea planului lucrării
- redactarea referatului
- revizuirea
- tehnoredactarea, prezentarea, publicarea

Tema unui referat este de cele mai multe ori impusă, acest tip de text fiind realizat, de obicei, la solicitarea altcuiva.

Documentarea presupune adunarea informațiilor, exemplelor, a situațiilor și cazurilor semnificative, alegerea referințelor bibliografice, a metodelor alternative de obținere a informațiilor (interviuri, chestionare, conversații cu profesorul, colegii, observații).

Lucrările citite în scopul redactării unui referat pot fi adesea destul de numeroase. Utilizarea unui sistem ordonat de luare a notițelor după cărți eficientizează această muncă. Fișele de lectură sunt de ajutor aici. O metodă ingenioasă propune proiectul „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice": *scrierea din surse multiple.*

Scrierea din surse multiple presupune folosirea unei matrici pentru selecția ideilor din lucrările parcurse sau aflate de la sursele consultate.

Matricea scrierii din surse multiple	Sursa 1	Sursa 2	Sursa 3	Sursa n
Ideea 1				
Ideea 2				
Ideea 3				
Ideea n				

Tabelul 9 - Matricea scrierii din surse multiple

Exemplu:

DACIA LITERARĂ	**Dicționar de teorie literară**	**Manual de literatură**	**Culegeri**	**Introducție de** Mihail Kogălniceanu	**Critici**
Definire	Curent național-popular	Mișcare literară			„întâia revistă de literatură organizată G. Călinescu
Idei promovate				Realizarea de compoziții originale Combaterea imitației altor literaturi „Traducțiile" sunt „ucigătoare a gustului original"	
Reprezentanți	Mihail Kogălniceanu	Costache Negruzzi			

Tabelul 10 – Matricea scrierii din surse multiple exemplificată

După verificarea mai multor surse de informație **titlul poate fi reformulat**, pentru a evidenția anumite nuanțe ca urmare a perspectivei de ansamblu dobândite asupra temei respective în etapa documentării.

Elaborarea unui plan, a unei structuri a lucrării va asigura coerență textului și-l va face mai ușor de înțeles. Câteva elemente care intră în structura unui referat sunt:

- titlul și autorul
- cuprinsul, planul de idei
- explicitarea scopului redactării referatului
- prezentarea conținutului (idei principale și secundare, opinii variate, exemple etc)
- concluzii
- anexe
- bibliografie

- data

Redactarea referatului se realizează în mai multe faze: se realizează prima schiță, se fac adăugiri, se rescriu părțile mai puțin reușite sau neclare etc.

Revizuirea finală cuprinde ultimele corecturi: în ceea ce privește acuratețea informațiilor, adecvarea limbajului, corectitudinea gramaticală.

Referatul are întotdeauna o finalitate. Este scris fie pentru a fi prezentat, fie pentru a fi **publicat**, fie pentru a fi înaintat unei comisii.

Lungimea referatului variază de la câteva pagini, până la câteva zeci de pagini. Prin redactarea acestei categorii de text, care implică o muncă de mai mare complexitate, se exersează o multitudine de abilități intelectuale. Este o activitate de scriere prin care se învață atât la nivel de achiziție a informațiilor, cât și la nivel de formare și dezvoltare a competențelor de argumentare, selectare, analiză, sinteză, exprimare scrisă și orală coerentă.

Scrierea reprezintă o formă de comunicare, dar este și un instrument pentru învățare. Scrierea dezvoltă capacitatea de concentrare. Când este liberă dezvoltă creativitatea și imaginația, când este centrată pe un subiect dezvoltă capacitatea de orientare către scop, analiza și sinteza, precum și capacitatea de reflecție.

EXERCIȚII

Precizați câteva principii ale predării pentru dezvoltarea abilităților necesare muncii intelectuale.

Proiectați activități de predare și învățare al căror rezultat să fie dezvoltarea abilităților necesare muncii intelectuale.

Identificați criterii de apreciere a calității unei cărți electronice.

Enumerați criterii de apreciere a calității *soft*-urilor educaționale.

Elaborați descriptori de performanță pentru evaluarea textelor scrise: fișele de lectură, jurnalele de lectură, prezentările de carte, recenziile, referatele.

Construiți instrumente de lucru care să faciliteze elaborarea referatelor, prezentărilor de carte sau a recenziilor.

Analizați o listă cu titluri de cărți care vă plac. Stabiliți caracteristicile care le fac atractive.

Analizați titluri ale lucrărilor științifice și ale lucrărilor beletristice. Identificați asemănări și diferențe în modalitatea de formulare.

Calculați-vă ritmul de lectură. Elaborați un grupaj de exerciții prin care să vă amplificați viteza de lectură.

Alegeți câteva cărți cu subiecte diverse. Încercați să analizați conținutul acestora prin intermediul strategiilor de lectură rapidă prezentate în acest capitol. Care sunt caracteristicile cărților care permit lectura rapidă?

Elaborați un text de câteva pagini care să poată fi lecturat rapid.

BIBLIOGRAFIE

1. Cornea, P. (1998) – *Introducere în teoria lecturii*, Polirom, Iaşi.
2. Ferreol, G. şi Flageul, N. (1998) – *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală*, Polirom, Iaşi.
3. Leu, D.J. (1996) – *Exploring literacy within multimedia environments*, The Reading Teacher, International Reading Association, 2/1996, p.162-165.
4. Neculau, A. (1987) – *Comportament şi civilizaţie*, Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti.
5. Pamfil, A. (2000) – *Didactica limbii şi literaturii române*, Dacia, Cluj-Napoca.
6. Peretti, de A., Legrand, J.A. şi Boniface, J. (2001) – *Tehnici de comunicare*, Polirom, Iaşi.
7. Pierron, C.&O. (1999) – *Cum să scriem*, Polirom, Iaşi.
8. Stanton, N. (1995) – *Comunicarea*, Societatea "Ştiinţă şi tehnică", Bucureşti.
9. Şerbănescu, A. (2000) – *Cum se scrie un text*, Polirom, Iaşi.
10. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.
11. Van Cuilenburg, J.J. şi colectiv (1998) – *Ştiinţa comunicării*, Humanitas, Bucureşti.

CAPITOLUL 2
CUM SE OBŢINE EFICIENŢA ÎN ÎNVĂŢARE

LUAREA NOTIŢELOR

Luarea notiţelor este activitatea prin care reţinem informaţii atunci când ascultăm un vorbitor, care poate fi profesorul de la şcoală sau de la universitate, un instructor, un specialist, o persoană care ţine o conferinţă etc. Luarea notiţelor este utilă pentru memorarea informaţiilor, dar şi pentru referiri ulterioare la cursurile sau conferinţele înregistrate în acest mod.

Notiţele se pot lua în **două moduri**. O primă posibilitate include un proces în două etape: înregistrare şi prelucrare. O a doua posibilitate se referă la înregistrarea şi prelucrarea concomitent a informaţiilor.

ÎNREGISTRAREA

O înregistrare eficientă presupune rapiditate şi acurateţe. Rapiditatea se obţine prin formarea unor deprinderi şi exersarea acestora până când devin automatizate, iar acurateţea se obţine prin dezvoltarea capacităţii de comprehensiune.

Câteva reguli care pot fi de folos pentru eficientizarea înregistrării sunt: abrevierile şi prescurtările, schemele, numerotările, marcarea cuvintelor cheie, evidenţierea conţinutului prin aranjarea în pagină, folosirea culorilor.

Abrevierile şi prescurtările se realizează folosind coduri unanim acceptate, dar şi prin alegerea unor coduri personale.

Exemple:

- simboluri preluate din stenografie: Ψ pentru psihologie/psihic/psiho/psihologic
- simboluri matematice: ¼ pentru sfert, ∃ pentru există/este, ∄ pentru nu există/nu este, ⇒ pentru rezultă/de aici, ∀ pentru orice/oricare

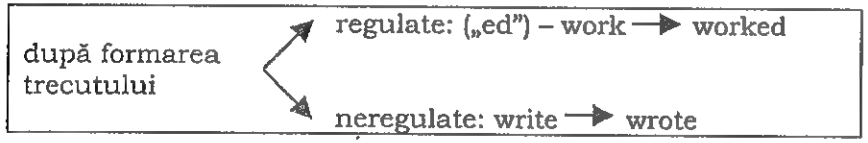
- înlocuirea unor silabe cu semne: „pe" poate fi înlocuit cu linia de fracție („re/de" pentru „repede")
- folosirea modului de pronunție a unor sunete: vocala „e" poate fi suprimată de lângă majoritatea consoanelor („rpd" pentru „repede")
- abrevieri: E pentru elev, P pentru profesor, dpdv pentru din punct de vedere
- personalizarea anumitor simboluri: folosirea puterii a doua din matematică pentru a marca pluralul: E^2 pentru elevi, ⊙ pentru punct de vedere/perspectivă

Schemele presupun integrarea unor figuri, desene, săgeți etc.

Exemple:

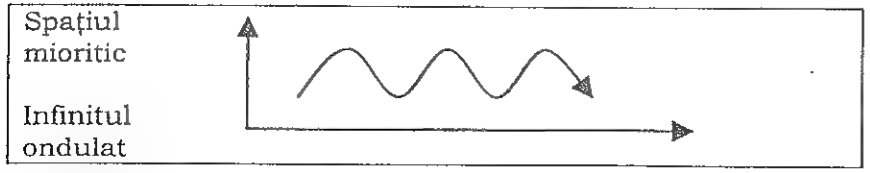
- săgețile pentru clasificări:

După modul în care formează timpul trecut, în limba engleză, avem verbe regulate și neregulate. Verbele regulate sunt cele care adaugă întotdeauna terminația „ed" la forma de infinitiv. De exemplu, verbul „work" devine „worked", pe când verbul „write" devine „wrote". Această frază se poate transcrie astfel:



- desene:

Lucian Blaga descrie spațiul mioritic ca fiind caracterizat de alternanța deal – vale, motiv pentru care poate fi asimilat cu infinitul ondulat.



Numerotările se folosesc pentru a marca ideile principale sau categoriile enumerate sau descrise.

Exemple:

- cifrele romane sau arabe
- litere mari sau mici
- combinații: când se combină, ordinea recomandată este cifre romane, cifre arabe, litere mari, litere mici

I.

1.

A.

a.
b.
c.

B.

C.

2.
3.

II.
III.

- numerotările se pot face folosind doar cifre arabe și puncte

1.

1.1.
1.2.

1.2.1.
1.2.2.

2.
3.

- enumerările se pot marca și prin semne

Culorile primare sunt: • roşu • galben • albastru	Culorile primare sunt: - roşu - galben - albastru	Culorile primare sunt: →roşu →galben →albastru

Marcarea cuvintelor cheie se poate realiza prin sublinieri, accentuări, scris înclinat, majuscule, scris de tipar, steluţe, încercuiri etc. Atunci când recitim notiţele, aceste marcaje ne vor reaminti ce am considerat important atunci când am luat notiţele.

Exemple:

- sublinieri
- *caractere italice*
- **accentuări**
- MAJUSCULE
- scris de tipar
- scris mai mare sau mai mic
- steluţe *
- semnul exclamării !
- încercuiri

Aranjarea în pagină se referă la marcarea elementelor de conţinut prin plasarea lor în spaţiu într-un anume fel. Paginarea nu are doar valenţe estetice, ci şi de uşurare a receptării structurii textului.

Exemple:

- aliniatele: la începutul textului, capitolului, paragrafului
- paragrafele: se schimbă numai atunci când se schimbă şi ideea expusă

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată.

Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste

bibliografice extinse.

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

- coloane: atunci când se compară anumite idei
- tabele: pentru a realiza sinteze sau paralele între idei

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată.

Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.	Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

- spaţii libere: pentru a marca trecerea de la un paragraf la altul

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată.

Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

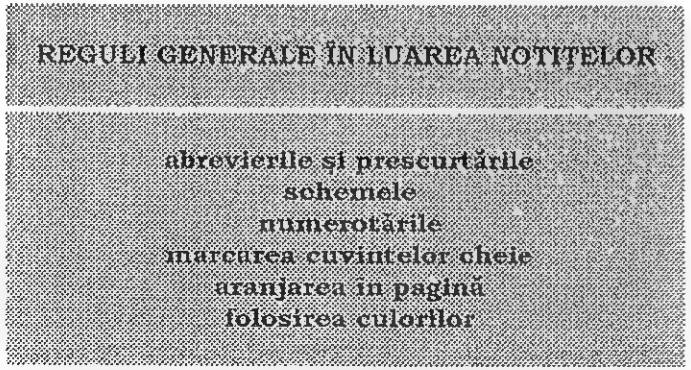
Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

Folosirea culorilor este recomandată pentru a pune în evidență idei, cuvinte cheie, fragmente de text, definiții, citate, opinii personale sau ale profesorului etc. Marcarea prin culoare devine eficientă atunci când există stabilit un anumit cod.

Exemple:

- scriem folosind o singură culoare, pentru a marca termeni, idei, citate etc.
- scriem folosind mai multe culori, negru pentru cuvintele cheie, verde pentru citate, roşu pentru opiniile personale
- folosim markere pentru a sublinia

Prin aplicarea regulilor menționate în paragrafele precedente luarea notițelor devine activă şi conştientă. Cel care notează nu este doar un receptor pasiv, ci se implică în activitatea pe care o desfăşoară, fapt care atrage după sine un nivel de înțelegere a informației ridicat. De asemenea, acuratețea retenției va creşte.



În afara regulilor generale, există şi sisteme consacrate de luare a notițelor. Unul dintre cele mai cunoscute este sistemul Cornell. Acest sistem este gândit pentru a promova învățarea activă.

Sistemul Cornell presupune pregătirea prealabilă a hârtiei de scris, prin organizarea spațiului acesteia în trei părți. Mai întâi se trage o linie orizontală, aproximativ la 5 cm de partea de jos a foii. Spațiul de deasupra liniei orizontale se împarte printr-o linie verticală, trasată în stânga, la aproximativ un sfert din lățimea foii.

În timpul audierii, în interiorul celor trei spații se vor nota informațiile. Coloana din dreapta este destinată conținutului prezentat, de aceea este cea mai extinsă. Coloana din stânga este pentru întrebări, conexiuni, reflecții personale, cuvinte cheie. Spațiul de jos serveşte rezumării conținutului de pe acea pagină.

Întrebări Conexiuni Reflecții personale Cuvinte cheie	Notițele
Rezumatul	

Exemplu:

Întrebări Ce este lectura rapidă? De câte feluri este lectura rapidă? **Conexiuni** Pre-lectura - trecerea în revistă a unei cărți **Reflecții personale** Oare orice carte poate fi scanată? Să-mi verific ritmul de lectură! **Cuvinte cheie** Lectură rapidă pre-lectură lectură accelerată	**Notițele** Lectura rapidă are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât și ca lectură accelerată. Pre-lectura se folosește pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea și relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse. Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se și comprehensiunea.
Rezumatul Lectura rapidă poate fi înțeleasă ca fiind pre-lectură (realizată înainte de a citi un text) sau lectură accelerată (cât de repede citim).	

Cea mai importantă idee după care este elaborat sistemul Cornell de luare a notițelor este cea a intervenției celui care notează în conținut, simultan cu audierea și înregistrarea acestuia. Partea din dreapta poate fi completată după regulile anterior enunțate. Rezumatul se completează fie în timpul, fie ulterior luării notițelor. Rezumarea dezvoltă capacitatea de sinteză și ajută la întipărirea eficientă a cunoștințelor în memorie.

Din sistemul Cornell de luare a notițelor, pot fi derivate și altele, în funcție de preferințele individuale și de conținutul pe care îl redăm prin notițe. Vom descrie două variante.

1. Foaia poate fi împărțită pe trei coloane. În stânga se iau notițele, în mijloc se formulează ideile principale, iar în dreapta se notează cuvintele cheie la care pot fi reduse ideile principale.

Notițe	Idei principale	Cuvinte cheie

Exemplu:

Lectura rapidă are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât și ca lectură accelerată. Pre-lectura se folosește pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea și relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse. Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se și comprehensiunea.	-două accepțiuni ale lecturii rapide -pre-lectura este aprecierea unui text pentru a decide dacă va fi citit -lectura accelerată se referă la ritmul citirii	lectură rapidă pre-lectură lectură accelerată

2. Foaia se împarte pe două coloane. Într-o coloană se iau notițele, iar în cealaltă se formulează întrebări. Răspunsul acestor întrebări se regăseşte în notițe, astfel realizându-se şi o organizare a informației scrise.

Exemple de întrebări:

- Cum se defineşte ...?
- De câte tipuri sunt...?
- Care sunt trăsăturile...?
- Cine a realizat...?
- Cine a conceput...?
- Cum se produce...?
- Care sunt rezultatele...?
- Care sunt avantajele/dezavantajele...?
- Unde s-a întâmplat...?
- În ce an s-a desfăşurat...?
- Care vor fi consecințele...?

Întrebările se pot nota fie în stânga, fie în dreapta, în funcție de preferința fiecăruia. De asemenea, lățimea coloanelor poate fi egală sau diferită.

Acest sistem este foarte util atunci când scopul este de a ne pregăti pentru un examen. Atunci când se repetă materialul, foaia se poate îndoi pe lini de demarcație a celor două coloane. După ce s-au parcurs notițele, foaia îndoită se întoarce cu notițele dedesubt, lăsând la vedere doar întrebările. Se încearcă răspunsul la fiecare întrebare şi se monitorizează progresul. Răspunsurile corecte se bifează, cele incomplete se marchează cu semnul întrebării, iar cele greşite cu „x". În acest fel, părțile insuficient înțelese şi reținute din material vor fi identificate. De asemenea, se poate aprecia permanent profunzimea învățării, precum şi efortul şi timpul necesare pentru a învăța un material.

Întrebare	Notițe

Exemplu:

Ce înțelegem prin lectură rapidă?	Lectura rapidă are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată.
Ce este pre-lectura?	Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.
Ce este lectura accelerată?	Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

Câteva puncte de reper pot fi utile atunci când se iau notițe, pentru a înregistra mai eficient informația. Înregistrarea eficientă înseamnă atât acuratețe a informațiilor notate şi rapiditate, cât şi organizare a notițelor după anumite criterii şi implicare activă în procesul notării. Luarea notițelor începe înainte de ascultarea unui discurs şi se finalizează numai după ce notițele au fost completate şi corectate. Pregătirea se poate realiza prin lecturi prealabile în domeniul în care se înscrie subiectul care va fi discutat. În timpul înregistrării informației există anumite comportamente a căror practică îmbunătățeşte acuratețea acestui proces: ascultarea activă, sistemele de notare, locul etc). Luarea notițelor include şi elemente care țin de corectare, completare şi revizuire. Păstrarea notițelor într-un sistem organizat după anumite criterii face să fie mai accesibile identificarea şi utilizarea lor ulterioară. Deşi poate părea un proces dificil, luarea notițelor în mod sistematic presupune investiție de

timp şi efort doar până când se automatizează anumite deprinderi necesare pentru această activitate.

SUGESTII PENTRU LUAREA NOTIŢELOR

1. Citiţi în avans
2. Ascultaţi activ
3. Notaţi întrebările şi îndoielile personale
4. Lăsaţi spaţii unde nu aţi înţeles
5. Nu notaţi totul
6. Completaţi şi corectaţi notiţele
7. Recitiţi în 24 de ore
8. Creaţi-vă grupuri de studiu
9. Nu faceţi economie de hârtie
10. Dataţi toate notiţele şi daţi-le titlu
11. Păstraţi foile şi caietele într-un sistem organizat
12. Alegeţi-vă bine locul
13. Alegeţi-vă atent instrumentul de scris

De multe ori persoanele care prezintă informaţiile fac asumţia că auditoriul este familiarizat cu anumite noţiuni, pe baza cărora se vor construi noţiunile curente. Fiecare individ are o anumită experienţă de cunoaştere anterioară, dar aceasta este diferită. Vorbitorul nu poate ţine întotdeauna seama de particularităţile fiecărei persoane, de accea o **lectură prealabilă** în domeniul despre care se va discuta ajută mult la o înregistrare mai coerentă şi corectă.

Ascultarea activă înseamnă concentrarea atenţiei asupra a ceea ce se spune, dar şi asupra modului în care se spune. Indicii nonverbali pot sugera ce este important din ceea ce spune vorbitorul sau ce doreşte acesta să fie reţinut. Gradul de interes pe care vorbitorul îl lasă să transpară atunci când vorbeşte este un indiciu a ceea ce doreşte să se reţină. Repetarea unei idei este un indiciu pentru importanţa acesteia. Ceea ce scrie vorbitorul pe tablă sau reprezintă pe folii de retroproiector este în mod cert informaţie importantă.

Formulele introductive („următoarele trei aspecte..."), cele de încheiere („în concluzie") şi cele prin care se realizează trecerea de la o idee la alta („legat de", „în plus", „tot aşa") ajută la identificarea, separarea şi ierarhizarea ideilor.

Întrebările sau îndoielile care apar în timpul înregistrării sunt indicii pentru gradul de familiarizare cu materialul, de înţelegere a acestuia şi de reflexie asupra conţinutului său. Intervenţiile personale se marchează într-un mod specific, pentru a nu se confunda cu restul notiţelor.

În timpul luării notiţelor apar şi momente în care nu înţelegem, nu auzim sau nu reuşim să scriem ceea ce spune vorbitorul. Aceste momente trebuie marcate printr-un cod personal. De exemplu, se poate lăsa **spaţiu liber**, pentru a fi completat ulterior.

Nu tot ceea ce se spune trebuie şi notat. Notiţele sunt de mare ajutor pentru învăţare şi memorare, dar unele informaţii pot fi găsite şi în altă parte (în cărţile din bibliografie, în suportul de curs) sau le ştiţi deja.

Completarea notiţelor şi corectarea lor asigură validitatea informaţiei reţinute.

Luarea notiţelor are ca scop o mai bună întipărire în minte a informaţiilor. Conform curbei uitării, cel mai mult (până la 80%) se uită în următoarele 24 de ore de la înregistrare. O **recitire** a notiţelor în acest interval de timp previne pierderea conţinutului într-un raport atât de ridicat.

Grupurile de studiu oferă sprijin pentru membrii lor în activitatea de învăţare. Notiţele se pot completa sau prelucra prin confruntare cu ceilalţi. De asemenea, se pot stabili persoane care să răspundă de luarea notiţelor pentru fiecare lecţie, astfel încât să se evite lipsa anumitor materiale.

În luarea notiţelor **nu se recomandă economia de hârtie.** Scrisul mic sau înghesuit vor îngreuna lecturarea. Dacă se notează numai pe o parte a foii, în momentul recapitulării materialului foile pot fi puse una lângă alta, pentru a obţine o privire de ansamblu asupra conţinutului.

Titlul şi data la care au fost luate notiţele sunt utile pentru ordonarea şi sistematizarea materialului de studiu.

Un **sistem organizat de păstrare** a notiţelor uşurează accesarea lor. Dacă sunt foi, se numerotează şi se îndosariază. Se poate realiza şi un index al conţinuturilor.

Locul în care stă cineva atunci când ia notiţe se alege astfel încât să se evite imposibilitatea de a auzi sau vedea suficient de bine.

Instrumentele de scris contează din mai multe puncte de vedere: stiloul încetineşte ritmul de notare, creionul deformează scrisul, anumite cerneluri sau paste pot dispărea în timp.

Chiar atunci când se respectă toate sugestiile anterior enumerate pot apărea factori care îngreunează procesul luării notiţelor. Vorbitorii rapizi se încadrează aici. În acest caz se pot lua câteva măsuri: familiarizarea în grad crescut cu subiectul prezentării, verificarea notiţelor cu colegii, discuţia cu vorbitorul la finalul prezentării, participarea de mai multe ori la curs/prelegere/conferinţă, folosirea prescurtărilor, formularea de întrebări, negocierea ritmului de expunere cu vorbitorul.

Deşi luarea notiţelor prin scriere de mână este modul tradiţional de a înregistra informaţiile, în lumea tehnicii moderne apar şi alternativele: reportofonul sau casetofonul, laptop-ul sau creionul electronic.

PRELUCRAREA

Etapa a doua a procesului de luare a notiţelor este prelucrarea şi organizarea acestora. Organizatorii cognitivi care vor fi prezentaţi în subcapitolul următor, sunt extrem de utili din acest punct de vedere. Organizatorii cognitivi pot fi folosiţi şi în timpul înregistrării informaţiei într-o anumită măsură şi chiar înainte de luarea notiţelor.

ORGANIZATORII COGNITIVI

Organizatorii cognitivi sunt reprezentări grafice care ajută la structurarea cunoştinţelor. Apariţia şi ideea utilizării lor în învăţare se leagă de studiul hărţilor cognitive (Edward Tolman), de studiul felului în care se structurează percepţiile (Wolfgang Köhler) şi de studiul modului în care se formează

reprezentările (David Ausubel). În Capitolul 1, aceste teorii au fost analizate mai în detaliu.

În învăţare, prelucrarea şi reprezentarea informaţiei prin intermediul organizatorilor cognitivi se realizează după ce a fost înregistrată informaţia respectivă, în timpul înregistrării şi chiar anterior acesteia. Dacă utilizarea organizatorilor cognitivi după şi în timpul contactului cu informaţia este destul de simplu de realizat, utilizarea organizatorilor cognitivi înainte solicită fie ajutor din partea unui profesor, fie o bună capacitate de predicţie.

ORGANIZATORII COGNITIVI DAŢI ÎN AVANS

Organizatorii cognitivi daţi în avans (Ausubel, 1960) presupun centrarea pe felul cum sunt integrate noile cunoştinţe în sistemul de cunoştinţe deja achiziţionat. Cu cât se stabileşte o mai bună legătură între schemele utilizate de cel care prezintă un material şi cel care îl studiază, cu atât învăţarea este mai profundă. Organizatorii în avans au rolul de a face informaţiile noi mai familiare, într-un mod cât mai eficient şi mai plin de semnificaţie. Prin utilizarea constantă a organizatorilor în avans cunoştinţele se structurează într-un mod mai organizat, prezintă acurateţe şi sunt stabile, rezistente în timp.

Organizatori cognitivi daţi în avans pot fi utilizaţi progresiv sau integrator (Joyce, Weil şi Shoewrs, 1992). Demersul progresiv înseamnă a se porni de la cele mai generale puncte înspre cele concrete. Se prezintă iniţial o schemă, aceasta este apoi descompusă şi studiată, iar la final este refăcută. Demersul integrator înseamnă a face legătura între noile informaţii şi cele învăţate anterior. Astfel de organizatori pot fi: hărţi conceptuale pe care le prezintă profesorul la început, planul de idei principale, referirile la subiectul lecţiei şi la modul va fi organizat, precizarea clară a obiectivelor lecţiei, sarcini de învăţare, cuprinsul unei cărţi sau al unui capitol, titlurile, motto-urile, enumerarea ideilor ce urmează a fi discutate într-un discurs etc.

La un nivel mai general, organizatori în avans pot fi:

- paradigme culturale sau ştiinţifice – paradigma clasică *vs.* paradigma modernă în didactică

- curente culturale sau ştiinţifice – trăsăturile simbolismului se regăsesc în toate operele poeţilor simbolişti, trăsăturile Renaşterii se regăsesc în produsele culturale ale perioadei
- modele şi teorii – darwinismul explică şi cum s-ar putea transforma un păianjen în insectă şi cum se poate transforma un amfibian într-o reptilă
- principii şi reguli generale – în condiţii geologice, morfologice, hidrografice, climatice şi biologice identice se dezvoltă relief identic.

O altă manieră de utilizare a organizatorilor în avans este cea anticipativă. În subcapitolul dedicat strategiilor de dezvoltare a gândirii critice vor fi prezentate câteva modalităţi de utilizare a predicţiei prin intermediul organizatorilor grafici.

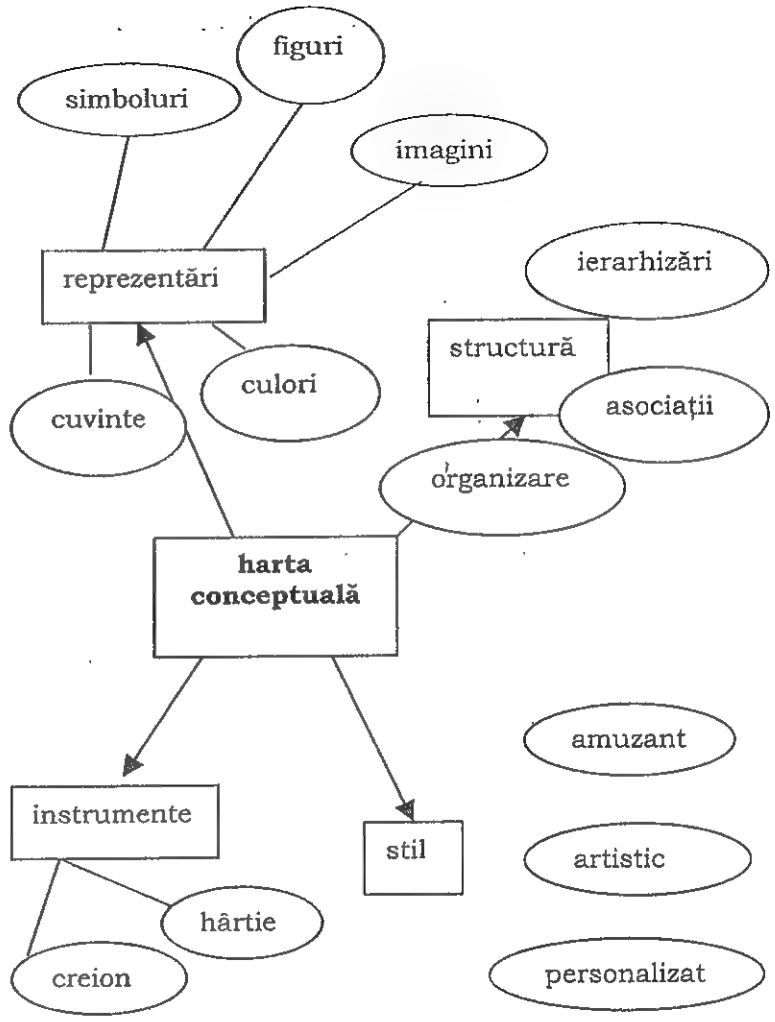
ORGANIZATORII COGNITIVI ŞI STRUCTURAREA NOTIŢELOR

Vom prezenta în continuare câţiva dintre cei mai utilizaţi organizatori cognitivi, care pot fi folosiţi pentru structurarea notiţelor de la curs sau după cărţi:

- Hărţile conceptuale
- Listele structurate
- Tabelele
- Matricile
- Diagramele

Hărţile conceptuale presupun organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie. Se plasează în centru conceptul de referinţă, iar în jurul lui se vor plasa conceptele conexe şi ideile derivate. Realizarea unei hărţi conceptuale presupune comparaţii, raţionamente, clasificări, ierarhizări.

Un exemplu de hartă conceptuală al cărei subiect este modul în care se structurează o hartă cognitivă va fi prezentat în continuare:



Listele structurate presupun organizarea materialului prin clasificări şi serieri, pe baza elementelor comune. Reprezentarea grafică pune în evidenţă clasele identificate şi elementele care se includ în acestea.

Exemplu:

- Animalele
  - Sălbatice
    - Periculoase
      - Leul
      - Tigrul
      - Pantera neagră
      - Câinele dingo
    - Inofensive
      - Căprioara
      - Veverița
      - Ciocănitoarea
      - Oposumul
  - Domestice
    - Care trăiesc în şepteluri
      - Vitele
      - Porcii
      - Caii
    - De casă
      - Câinii
      - Pisicile
      - Hamsterii

Tabelele sistematizează informația, oferind o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor semnificative. Tabelele se organizează pe coloane. Acestea pot fi elaborate pentru a fi citite linear (pe verticală sau orizontală) sau sintetic (urmărind punctele de intersecție şi influența ideilor din coloanele verticale sau orizontale asupra acestora).

Tabelele lineare sintetizează informația după un număr mai redus de criterii. Ele pot fi elaborate pentru a fi urmărite pe orizontală sau pe verticală.

Exemple:

Tabel linear vertical:

Animalele			
Sălbatice		Domestice	
Periculoase	Inofensive	Şepteluri	De casă
Leul Tigrul Pantera neagră Câinele dingo	Căprioara Veverița Ciocănitoare Oposumul	Vitele Porcii Caii	Câinii Pisicile

Tabel linear orizontal:

Organizatorii cognitivi	Hărți conceptuale	organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie
	Liste structurate	organizarea materialului prin clasificări şi serieri, pe baza elementelor comune şi punerea claselor în evidență prin reprezentarea grafică
	Tabele	sistematizează informația, oferind o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor semnificative
	Matrici	asemănătoare tabelelor sintetice, dar fiecare rubrică are o destinație precisă, între ele existând o legătură ascendentă, toate urmărind acelaşi subiect din mai multe perspective
	Diagrame	reprezentări grafice schematice, realizate pe bază de analiză şi sinteză

Tabelul sinoptic sintetizează informația după un număr ridicat de criterii şi include şi influența coroborată a acestor criterii.

Exemplu:

TIPURI DE ROCI	Din ce s-au format	Unde s-au format	Cum s-au format
Vulcanice	Magmă	În straturi de adâncime şi la suprafaţa scoarţei	Prin erupţii vulcanice
Sedimentare	Depuneri ale eroziunilor produse de vânt sau apă	Bazine acvatice	Prin presiunea straturilor
Metamorfice	Roci vulcanice sau sedimentare	Scoarţa terestră	Expunerea la căldură şi presiune

Tabelul „T" se realizează pentru a lista argumentele pro şi contra în cazul unei întrebări binare, care solicită un răspuns de tipul da/nu sau obligă la luarea unei atitudini pro/contra. Denumirea provine de la forma tabelului:

Argumente pro	Argumente contra

Exemplu:
Şcoala actuală trebuie să formeze experţi sau eruditi?

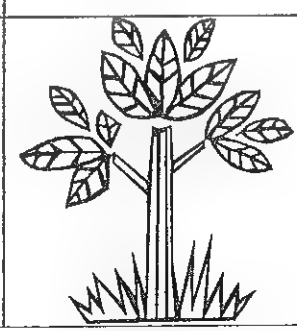
Argumente pro *experţi*	**Argumente pro *eruditi***
▪ cantitatea de informaţie este prea mare pentru a mai putea fi asimilată în totalitate	▪ cultura generală oferă o viziune integrată asupra vieţii
▪ o persoană specializată pe un anumit domeniu va fi un bun practician	▪ specializarea strictă limitează orizontul de cunoaştere

Matricile sunt asemănătoare tabelelor sintetice, dar fiecare rubrică are o destinaţie precisă, între ele existând o legătură ascendentă, toate urmărind acelaşi subiect din mai multe perspective.

Matricea conceptuală se foloseşte pentru a reprezenta conţinutul unui termen necunoscut. Structura unei astfel de matrici poate include: cuvântul, explicaţia înţelesului acelui cuvânt, un exerciţiu de utilizare corectă a semnificaţiei noului cuvânt într-un context şi un desen care să ilustreze sensul cuvântului nou învăţat. În locul reprezentării vizuale a cuvântului se pot realiza conexiuni cu alte domenii decât cel verbal, cum ar fi muzica.

Cuvântul	O propoziţie care să ilustreze sensul cuvântului
Definiţia cuvântului	Reprezentarea vizuală a cuvântului

Exemplu:

Arbore	Mai mulţi ***arbori*** la un loc formează o pădure.
Plantă cu trunchi înalt, puternic şi lemnos, cu mai multe ramuri cu frunze, care formează o coroană	

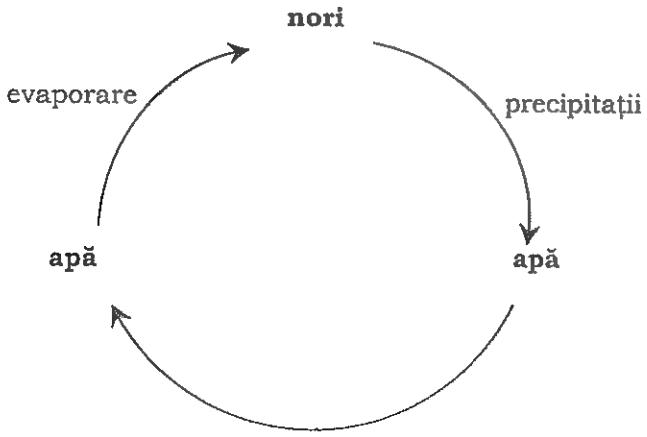
Diagramele sunt reprezentări grafice schematice, realizate pe bază de analiză şi sinteză .

Diagrama secvenţială reprezintă informaţia urmând succesiunea logică a evenimentelor.

Prin intermediul diagramelor secvenţiale se pot reda grafic fenomene sau procese cu desfăşurare secvenţială, care presupun evoluţia de la o fază la alta.

Exemple de astfel de fenomene sau procese:

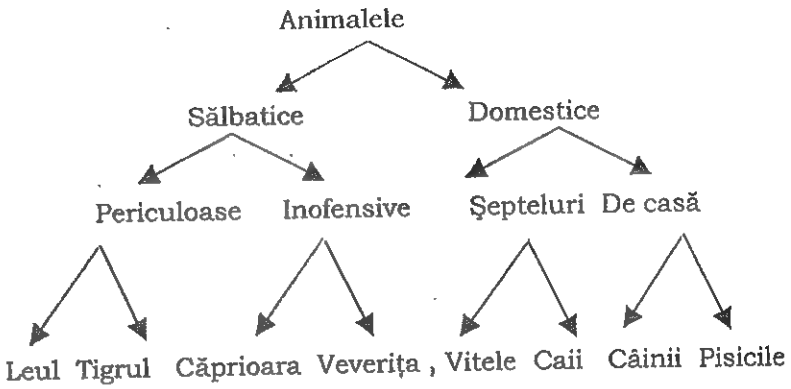
- Literatură: itinerariul eroului în basm, momentele subiectului într-o operă epică
- Biologie: teoria evoluţionistă, circulaţia sanguină
- Geografia: circuitul apei în natură, formarea rocilor
- Chimie: transformarea succesivă a unui element sau compus în urma reacţiilor chimice
- Psihologie: modelul învăţării experienţiale (Kolb)
- Pedagogie: procesul instructiv-educativ



Circuitul apei în natură

Diagrama arbore presupune clasificări şi ierarhizări ale informaţiilor. Poate fi orizontală sau verticală.

Exemplu de diagramă arbore verticală:



Exemplu de diagramă arbore orizontală:

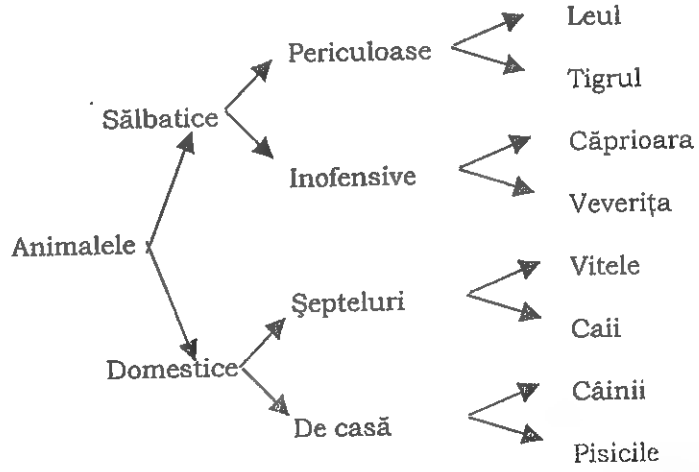
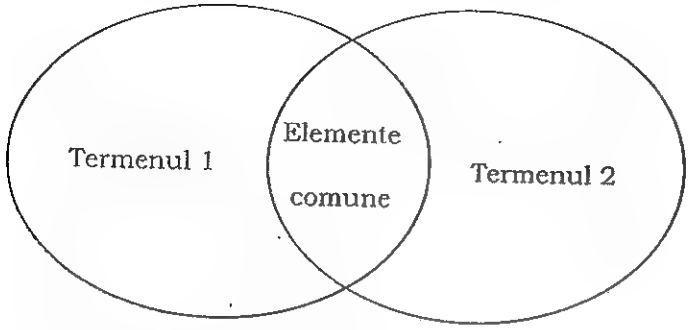
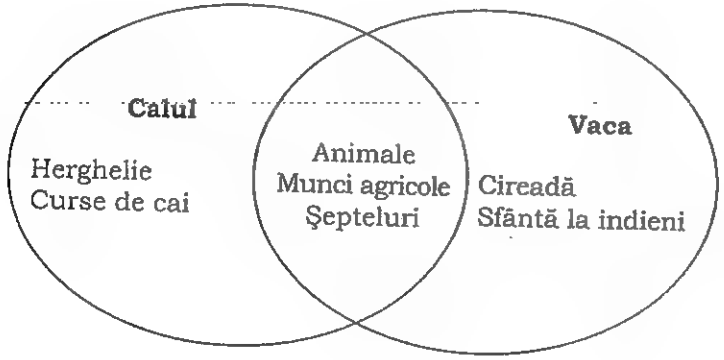


Diagrama Venn pune în evidenţă trăsăturile comune şi pe cele diferite a două idei, concepte, evenimente, obiecte etc. Se reprezintă sub forma a două cercuri intersectate. În primul cerc se notează trăsăturile primului termen al comparaţiei, în cel de-al doilea cerc se notează trăsăturile

celuilalt termen al comparației, iar în zona de intersecție se notează elementele comune celor doi termeni.



Exemplu de diagramă Venn:



LOGICĂ ŞI ARGUMENTARE

ARGUMENTAREA

Argumentarea presupune o structurarea în mod logic a unui ansamblu de idei pentru a demonstra sau susține o teză, folosind argumente şi dovezi sau exemple. Cu alte cuvinte, a argumenta înseamnă a construi raționamente.

Există mai multe tipuri de argumentații, trei dintre ele fiind: dialectica, polemica, contraargumentarea.

Dialectica presupune analiza realității pentru a evidenția contradicțiile care apar, cu scopul de a le depăşi. Include o teză, o antiteză şi o soluție.

Polemica reprezintă focalizarea pe un anumit adversar, real sau imaginar. Polemica presupune o atitudine critică față de ideile oponentului. Fiind o dezbatere, include şi o anumită eleganță a stilului. Are o puternică latură afectivă, de aceea uneori se întâmplă ca persoanele care polemizează să folosească un limbaj acid. Este cazul polemicii Tudor Arghezi – Ion Barbu asupra poeziei leneşe sau ermetice.

Contraargumentarea reprezintă anticiparea criticilor care pot fi aduse împotriva unei argumentații şi contrarca pe acestea. Contraargumentele sunt deconstruite înainte de a fi exprimate.

Argumentarea poate fi construită în moduri diferite, urmând anumite reguli şi proceduri. Prezentăm în continuare câteva modele de construire a argumentării, plasându-le în trei momente din evoluția retoricii: Antichitatea, Evul Mediu şu Iluminismul, secolul XX.

Retorica a apărut în Antichitate, originile sale plasându-se în tradiția sofismului grecesc. Sofiştii erau persoane inteligente, profesori, oratori, filosofi care îşi câştigau existența învățându-i pe alții ceea ce ştiau prin intermediul retoricii.

Retorica are o bază epistemologică, iar uzitarea ei îşi are rostul în perioadele în care perspectiva asupra cunoaşterii este una pluralã. De aceea, în perioada Evului Mediu sau a Iluminismului, când cunoaşterea era privită dintr-o perspectivă absolutistă (fie că era vorba de religie, fie că era vorba de ştiință), retorica a fost redusă la studiul limbajului

scris sau vorbit, printr-o separare a formei de conținut. Secolul XX a produs revenirea la fundamentele epistemologice ale retoricii, datorită luării în considerare a ideii de relativism.

Retorica are ca scop organizarea cunoașterii în forme convingătoare și răspândirea acestora. Nuanța civică pe care o implică retorica rezidă în încercarea de a ajunge la cunoașteri comun acceptate și împărtășite într-un anumit context socio-cultural. O organizare socială de tip democratic permite apariția lor și are nevoie de indivizi care sunt capabili să raționeze autonom.

MODELE DE ARGUMENTARE: ANTICHITATEA

Evoluția retoricii înseamnă evoluția modelelor de argumentare. Cele mai relevante contribuții și modele de argumentare vor fi prezentate în continuare.

Aristotel aduce distincția dintre raționamentele de tip silogistic și cele de tip entimemic, precum și clasificarea dovezilor utilizate într-o argumentație în logice (logos), emoționale (pathos) și etice (ethos). Persuasiunea se poate face fără tehnică (tortura, mărturiile, contractele etc.) sau folosind tehnica (respectând anumite reguli), adaptată într-un stil personal.

Logosul era considerat de Aristotel ca fiind gândirea manifestată în cuvânt, iar gândirea ca fiind un instrument al cunoașterii. Logosul poate fi considerat, în această accepțiune, drept unitatea dintre gând și acțiune. Dovezile logice urmăresc pattern-urile, convențiile, modelele de raționament care pot convinge un auditoriu. Dovezile logice se creează prin analiză, observare, judecată și raționamente asupra caracteristicilor și intereselor auditoriului.

Pathosul înseamnă a face apel la emoții, a câștiga simpatia, a stârni trăiri și sentimente care atrag după sine acceptarea ideilor și nevoie de a acționa. Chiar și oamenii de știință fac apel la dovezile afective atunci când scriu recenzii, propun idei noi, se angajează în controverse sau ajung la cunoaștere prin interacțiune socială.

Ethosul cuprinde aspectele care țin de credibilitatea și caracterul vorbitorului. Credibilitatea se obține prin inteligența, caracter și bunăvoință. Indicii ale inteligenței sunt cunoștințele despre un subiect, logica argumentării,

acceptarea faptului că există mai multe puncte de vedere și prezentarea a câtorva dintre ele. Caracterul se reflectă în valori și credințe. Bunăvoința înseamnă grijă pentru perspectivele celorlalți, respect și încredere. Atitudinea aleasă poate fi formală sau informală. Atitudinea se alege ținând seama de trăsăturile caracteriale ale persoanelor care compun auditoriul. Credibilitatea se poate construi prin text sau pe baza elementelor biografice ale vorbitorului. Integritatea acestuia câștigă încrederea auditoriului.

Cicero contribuie la dezvoltarea retoricii prin dezvoltarea celor cinci canoane: elaborarea, aranjarea, expresia, memoria și livrarea.

Elaborarea presupune descoperirea și utilizarea alternativelor, acceptarea faptului că există și alte punte de vedere și luarea în calcul a acestora. De asemenea, tot aici intră și alegerea sau crearea de argumente care să fie valide.

Aranjarea se referă la distribuirea argumentelor după anumite criterii și prezentarea lor în ordinea adecvată. Această parte ține de eficiența discursului, ceea ce se spune trebuie prezentat în așa fel încât lucrul potrivit să fie spus la momentul potrivit, pentru a obține un efect maxim. Declarațiile, tezele, ideile, argumentele, probele converg înspre un scop.

Cicero identifică șapte părți ale discursului, a căror ordine este:

1. *introducerea, prezentarea subiectului*
2. *nararea situațiilor necesare pentru înțelegerea subiectului*
3. *propunerea, teza sau ideea centrală a vorbitorului*
4. *distincția, o listă scurtă de aspecte la care vorbitorul va face referire*
5. *confirmarea, ansamblul dovezilor prin care se susțin punctele discursului*
6. *respingerea, contraargumentarea*
7. *concluzia*

Expresia sau stilul se referă la selectarea cuvintelor, și la alegerea figurilor prin care se vehiculează sensul. Selecția se realizează prin raportare la audiență.

Memoria înseamnă capacitatea mentală a vorbitorului de a reține discursul. Astăzi, deși apreciat de auditoriu, acest canon nu mai este absolut necesar, întrucât tehnica modernă permite

imprimarea mesajului. Pe de altă parte, textul poate fi prezentat chiar numai în formă scrisă pentru un număr mare de receptori.

Livrarea ține de oratorie și se referă la controlul vocii și al mișcărilor corporale, la stilul utilizat de cel care spune discursul.

Retorul ideal, în viziunea lui Cicero este *vir bonus dicendi peritus*, adică *omul bun care vorbește bine*. Omul bun are intenții bune, este atent la public și se gândește la binele celor pentru care vorbește. A vorbi bine înseamnă a utiliza cele cinci canoane ale retoricii și a fi eficient.

MODELE DE ARGUMENTARE: EVUL MEDIU ȘI ILUMINISMUL

În aceste perioade de timp retorica a cunoscut un declin. Sf. Augustin este cel care a încercat să salveze valoarea retoricii susținând că în timp ce persuasiunea nu este necesară Creștinismului, elocința este. Gianbattista Vico a încercat să repună în drepturi retorica prin evidențierea fundamentării ei epistemologice, dar raționalismul decartian și noua religie a adevărului științific au fost potrivnice efortului său.

Odată cu apariția tiparului preocuparea pentru formele de expresie s-a accentuat. Apariția diviziunii între gândire și limbaj a dus la diviziunea figurilor retoricii în figuri de gândire și figuri de limbaj. Figurile de limbaj implică modificarea sensului cuvintelor: elipsa, inversiunea, pleonasmul, metafora, alegoria, sinecdoca, metonimia, eufemismul, antonomasa, antifraza etc. Figurile de gândire presupun aspecte ale gândirii independente de expresie: antiteza, gradația, perifraza, hiperbola, litota, enumerația etc.

Metafora este cea mai complexă figură de stil. Reprezintă procedeul prin care sensul propriu al unui cuvânt este transportat asupra unui alt sens, pe baza unei comparații subînțelese și a unor elemente comune. A produce metafore înseamnă a avea o capacitate de simbolizare (vezi Gardner, cap. II) de nivel înalt, abilități de ordin superior și abilități de a utiliza simbolurile. Semnificația metaforei este grevată de spațiul cultural în care a fost produsă. A elabora și a interpreta o metaforă înseamnă a trece dincolo de nivelul literal al cuvintelor.

Structura metaforei cuprinde un termen cu sens general, un alt termen care-l descrie în mod figurat pe cel de-

al doilea și o notă comună între cei doi termeni. De exemplu, „floarea vârstei" este o metaforă pentru tinerețe, construită pe baza următorului raționament:

tinerețea este o etapă de vârstă,
floarea este o etapă în dezvoltarea unei plante,
tinerețea și floarea au ca punct comun ideea de etapă caracterizată prin frumusețe și predicția unei împliniri.

Printre funcțiile metaforei se numără:

- reducerea numărului de cuvinte necesar pentru a exprima o idee
- producerea de noi semnificații
- orientarea gândirii
- facilitarea și îmbogățirea comprehensiunii

Abilitatea de a utiliza metafore presupune capacitatea de a elabora metafore proprii într-un mod corect și capacitatea de a depăși nivelul literal al unui text. Metaforele implică accesul la un stadiu înalt al dezvoltării competenței de simbolizare pe scala propusă de Gardner. (vezi Capitolul 3)

MODELE DE ARGUMENTARE: SECOLUL XX

Chaim Perelman (1970) pune bazele *noii retorici* pornind de la premisele că argumentarea nu ține neapărat de logica formală și că o argumentare poate fi convingătoare chiar dacă nu este pur logică. De aici apare distincția între demonstrare și argumentare.

Demonstrarea are loc atunci când avem de a face cu un auditoriu universal, ca în sistemele de tip formal, precum matematica. Într-o demonstrație nu se pornește de la premisa că există fapte ce nu pot fi supuse îndoielii. Cel care face demonstrația se adresează doar laturii intelectuale a auditoriului, eliminând aspectele emoționale, fizice sau morale.

Argumentarea este situațională, locul și momentul în care are loc influențează auditoriul. De asemenea, se iau în calcul aspectele privind emoțiile și sistemul de credințe. Informația prezentată poate fi pusă sub semnul întrebării, de aceea persuasiunea are un rol important în argumentare.

Stephen Toulmin propune un model de argumentare cu şase elemente:

1. ideea centrală
2. exemplele, datele
3. garantul, argumentul
4. suportul
5. certificatorul
6. contraargumentul posibil

Ideea centrală a unei argumentaţii este teza pe care o propune autorul. Exemplele, datele sunt exemplele alese pentru a susţine teza. Garantul, argumentul este cel care legitimează dovezile prezentate, explicând de ce sunt acestea în sprijinul ideii emise. Suportul reprezintă informaţiile adiţionale despre un argument, prin care se justifică legitimitatea acestuia. Certificatorul pune în lumină punctele forte care permit saltul de la informaţii, date înspre argument. Poate fi orice frază sau cuvânt care trimite înspre punctele tari ale tezei. Contraargumentul indică situaţiile în care teza ar putea să nu fie adevărată.

Spre exemplificare vom aplica modelul Toulmin asupra unei arte poetice, acest tip de text fiind unul care susţine o teză a unui scriitor asupra rolului poeziei şi poetului.

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii
de Lucian Blaga

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii
şi nu ucid
cu mintea tainele, ce le-ntâlnesc
în calea mea
în flori, în ochi, pe buze ori morminte.
Lumina altora
sugrumă vraja nepătrunsului ascuns
în adâncimi de întuneric,
dar eu,
eu cu lumina mea sporesc a lumii tainã –
şi-ntocmai cum cu razele ei albe luna
nu micşorează, ci tremurătoare
măreşte şi mai tare taina nopţii,
aşa îmbogăţesc şi eu întunecata zare
cu largi fiori de sfânt mister

şi tot ce-i ne-nţeles
se schimbă-n ne-nţelesuri şi mai mari
sub ochii mei –
căci eu iubesc
şi flori şi ochi şi buze şi morminte.

Vom prezenta în continuare structura argumentaţiei din poezia *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de Lucian Blaga, din perspectiva modelului Toulmin.

ideea centrală	Eu nu strivesc corola de minuni a lumii
exemplele, datele	tainele în flori, în ochi, pe buze ori morminte Lumina altora vraja nepătrunsului ascuns lumina mea a lumii taină taina nopţii întunecata zare largi fiori de sfânt mister
garantul, argumentul	Lumina altora sugrumă vraja nepătrunsului ascuns eu cu lumina mea sporesc a lumii taină
suportul	şi-ntocmai cum cu razele ei albe luna nu micşorează, ci tremurătoare măreşte şi mai tare taina nopţii,
certificatorul	aşa îmbogăţesc şi eu întunecata zare cu largi fiori de sfânt mister şi tot ce-i ne-nţeles se schimbă-n ne-nţelesuri şi mai mari sub ochii mei –
contraargumentul posibil	şi nu ucid cu mintea eu iubesc

Tabel 11 - Structura argumentaţiei Toulmin exemplificată

Kenneth Burke aduce o perspectivă funcțională asupra retoricii, rostul acesteia fiind de a forma atitudini și de a îndemna la acțiune. Burke se focalizează pe trei aspecte: trăsăturile de identitate, funcțiile retoricii și auditoriul.

Trăsăturile de identitate reprezintă proprietățile prin care ne identificăm: prietenii, rudele, ocupația, caracterul, personalitatea, obiectele etc. Prin identificarea cu aceste proprietăți ale noastre împărtășim substanță cu acestea, ele ne sunt consubstanțiale. Consubstanțialitatea cu ceva înseamnă doar că avem anumite părți comune, dar nu ne identificăm în totalitate cu acel aspect. Doi oameni de știință pot fi consubstanțiali prin ideea centrală pe care o susțin, dar diferiți în stilul sau argumentele utilizate. Piaget și Vâgotski susțin ideea construirii cunoștințelor, dar Piaget vede acest proces luând naștere din interacțiunea cu mediul, pe când Vâgotski îl vede generat de interacțiunea cu ceilalți, cu adulții.

Retorica are mai multe funcții, câteva fiind:

- definirea situațiilor pentru indivizi – a numi pe cineva prieten înseamnă că avem acordul celuilalt pentru această calitate
- propune strategii creative pentru a face față diferitelor situații oferă o orientare în lumea relativizării valorilor
- oferă un bagaj de gânduri, acțiuni, sentimente pe care le putem folosi pentru a codifica și interpreta situațiile – nevoia de argumentare apare datorită încercării de a răspunde unei anumite situații

Auditoriul poate fi real sau imaginar. Ca element de noutate, Burke susține că o persoană poate fi propriul său auditoriu. De exemplu, un individ cultivă anumite gânduri, principii, devize pentru efectul pe care speră că acestea îl vor avea asupra lui.

STRATEGII DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE

LECTURA ACTIVĂ

Trăsătura distinctivă a lecturii pentru dezvoltarea gândirii critice constă în faptul că este o lectură activă. Cel mai important procedeu prin care se obține o lectură activă este **predicția.**

Prin predicție se realizează o anticipare asupra conținutului textului ce urmează a fi citit. Se creează astfel o legătură între cunoștințele anterioare ale celui care citește și ceea ce va asimila prin lectură. De asemenea, se conturează un orizont de așteptare al lectorului. Predicția motivează pentru lectură. Cititul este orientat înspre verificarea informațiilor și completarea celor lacunare.

Analiza trăsăturilor semantice

O modalitate prin care se poate face predicția este analiza trăsăturilor semantice (Steele, Meredith și Temple, 1998). Analiza trăsăturilor semantice se reprezintă grafic într-un tabel. De obicei se compară o idee neclară, despre care se va citi, cu alte idei, binecunoscute. Ideile se divid în câteva trăsături care sunt analizate, pe baza experienței anterioare, sau anticipate, prin predicție. Se stabilește un cod: „+" pentru „da", „-" pentru „nu" și „?" pentru „nu sunt sigur".

Să presupunem că vom citi un text despre pronume. Pentru a ne orienta în prealabil spre ceea ce am putea urmări în lectură putem completa un tabel de felul:

Pronumele	Gen	Nr.	Caz	Acord	Formă	Funcție sintactică
Substantivul	+	+	+	-	-	+
Adjectivul	+	+	+	+	-	+
Pronumele	?	+	+	?	?	+

Deși autorii au gândit această metodă pentru a fi utilizată sub supravegherea profesorului, considerăm că poate fi folosită și în cadrul studiului individual, atunci când avem de-a face cu texte științifice. Analiza trăsăturilor semantice

permite şi o reactualizare a cunoştinţelor anterioare, precum şi o autoevaluare a capacităţii de a emite raţionamente.

Formularea de întrebări

Predicţia în lectură se poate realiza şi prin formularea de întrebări, înainte de a citi sau înainte şi după fiecare fragment semnificativ. De exemplu, înainte de a citi un text despre animale ne putem întreba: vorbeşte despre animalele sălbatice? Descrie carnivorele? Afirmă ceva despre lupi?. Pe parcurs se pot formula întrebări precum: este adevărat că lupul are o singură pereche pe durata vieţii? Este adevărat mitul lupului singuratic? Lupii se înmulţesc în captivitate?. Nu toate predicţiile se vor adeveri, însă curiozitatea şi motivaţia pentru a citi în continuare sunt stimulate.

Codurile de lectură

Acelaşi program propune metoda S.I.N.E.L.G. (Temple, 2001 apud Estes şi Vaughn) pentru activizarea lecturii. Sistemul Interactiv de Notare şi Eficientizare a Lecturii şi a Gândirii presupune utilizarea unui cod pentru a marca pasajele din text, pe parcursul lecturii acestuia. Marcajul urmăreşte în ce măsură textul răspunde aşteptărilor lectorului. Se marchează cu o bifă pasajele conţinând informaţii cunoscute sau anticipate, cu minus pasajele care contrazic cunoştinţele prealabile sau infirmă predicţiile, cu plus informaţiile noi importante şi cu semnul întrebării informaţiile care necesită lămuriri suplimentare.

V	-	+	?

SCRIEREA ARGUMENTATIVĂ

Tipul de scriere care dezvoltă gândirea critică este scrierea argumentativă, adică redactarea de texte astfel încât să fie convingătoare pentru cel care le audiază sau le citeşte. Eseul sau disertaţia este un text care susţine o teză prin

argumente şi exemple. Elaborarea textului necesită elaborarea de raţionamente.

Cea mai simplă structură a eseului cuprinde:

- teza
- argumentele
- dovezile
- concluzia

Vom prezenta în continuare un exemplu de eseu argumentativ realizat de către un elev de clasa a XII-a:

„In literatura română găsim două concepte diferite cu privire la forma şi conţinutul poeziei: poezia este cântec şi se scrie sub impulsul inspiraţiei sau poezia este idee şi se scrie printr-un demers al raţiunii.

Poetul este capabil să creeze doar dacă este alimentat de sentimente puternice şi inspiraţie. În cazul lui Bacovia lirica este bazată îndeosebi pe atmosferă, cromatică şi o predilecţie pentru muzică. Cu ajutorul acestor elemente poetul îşi exteriorizează sentimentele creând un univers aparte în care se refugiază. În „Plumb", Bacovia plânge lipsa inspiraţiei fără care se consideră mort. Poezia are un ton elegiac dat de ritmul iambic care împreună cu imperfectele şi tonurile închise din cuvintele: vestmânt, vânt formează o muzicalitate de excepţie.

Acelaşi concept despre poezie îl regăsim şi la Alexandru Macedonski. Ciclul rondelurilor este o dovadă în acest sens. Poezii cu formă fixă, rondelurile presupun migală artistică şi o stăpânire a formelor de expresie pentru a transpune în ele motivele abordate. Arta poetica a lui Macedonski tratează şi tema inspiraţiei în „Noaptea de decemvrie". Aici eul liric lipsit de inspiraţie pare cuprins de un somn mortuar. El îşi revine şi odată cu el cadrul, camera poetului, se însufleţeşte pe măsură ce îşi recapătă harul poetic.

O altă perspectivă asupra poeziei ne-o oferă Ion Barbu şi Tudor Arghezi. Ei consideră poezia un demers conştient ce are ca rezultat nişte idei ce se împletesc armonios şi ne lărgesc orizontul.

Tudor Arghezi este un exemplu de poet care pune accentul pe idee şi nu pe forma poeziei. Pentru el poezia este meşteşugul împletirii cuvintelor în vederea obţinerii absolutului. Totuşi ceea ce numeşte el „slova făurita", creaţia sa nu este posibilă fără de „slova de foc", inspiraţia, harul poetic.

În poeziile sale filozofice, mai ales în „Psalmi", Arghezi încearcă să rezolve probleme existenţiale, insolubile şi obsedante.

El oscilează între credință și tăgadă datorită intervenției rațiunii care îi provoacă îndoieli în legătură cu existența divinității.

Ion Barbu consideră poezia un joc dublu între poet și cititor. Primul are rolul de a învălui ideea în simboluri pe care receptorul este nevoit să le descifreze pentru a descoperi ideea ce l-a împins pe autor în procesul creației.

Arta poetică „Din ceas dedus" este o dovadă ce ne dezvăluie concepția lui Barbu despre poezie. Ea are rolul de a reflecta realitatea într-un „joc secund" și de a o îmbogăți. Folosirea numeroaselor simboluri determină ermetismul și cripticul în poezie și o transformă din trăire într-un proces conștient, bazat în totalitate pe rațiune. Cititorul este nevoit să reconstruiască poezia autorului printr-un efort intelectual.

Barbu se afla în contradicție cu Bacovia și Macedonski, deoarece neagă ideea inspirației, fiind de părere că poezia vine din interior, din rațiune, poezia fiind o idee nu un sentiment. Inefabilul în poezie ține de idee nu de muzicalitate și formă, de aceea inspirația nu are o pondere semnificativă.

Din multitudinea perspectivelor oferite de poeții români, putem așeza poezia la intersecția gândirii cu sentimentele și trăirile puternice aflate în relație de determinare, ceea ce face dificilă o comparație între cele două concepții asupra poeziei, amândouă creând o stare de armonie, dar prin mijloace diferite."

Teză	In literatura română găsim două concepte diferite cu privire la forma și conținutul poeziei: poezia este cântec și se scrie sub impulsul inspirației sau poezia este idee și se scrie printr-un demers al rațiunii.
Argumente	Poetul este capabil să creeze doar dacă este alimentat de sentimente puternice și inspirație Poezia e un demers conștient ce are ca rezultat niște idei ce se împletesc armonios și ne lărgesc orizontul.
Dovezi	În „Plumb", Bacovia plânge lipsa inspirației „slova făurita" „joc secund „Din ceas dedus"
Concluzie	...putem așeza poezia la intersecția gândirii cu sentimentele și trăirile puternice aflate în relație de determinare...

Tabel 12 – Structura eseului argumentativ exemplificată

Aplicarea modelelor și principiilor de argumentare enunțate în subcapitolul „Argumentarea" în redactarea eseurilor permite o structurare logică a conținutului și elaborarea unui mesaj convingător.

Pentru a pregăti activitatea de scriere se poate realiza în prealabil un ciorchine (Temple, 2001 după Steele și Meredith). Ciorchinele sau rețeaua semantică este o formă de brainstorming neliniar, reprezentarea grafică a acestuia fiind asemănătoare cu cea a hărților conceptuale. Subiectul notează la mijlocul foii, într-un cerc. Prin cercuri satelit se reprezintă aspectele care derivă din acel subiect. Prin această metodă se prefigurează repere ale conținutului eseului. Ideile care sunt neclare sau necesită documentare și verificare se disting astfel mult mai ușor.

Scrierea argumentativă dezvoltă capacitatea de a organiza și ierarhiza informațiile, emiterea de raționamente valide, asumarea unei atitudini, formarea unei opinii implicând judecăți de valoare.

Eseul are pronunțat caracter original, reprezentând viziunea personală a autorului său asupra unei problematici.

ELABORAREA RAȚIONAMENTELOR

Elaborarea raționamentelor este un proces care dezvoltă capacitatea de a gândi critic, mai ales atunci când cei care le elaborează evaluează calitatea argumentelor și validitatea raționamentelor. Elaborarea raționamentelor ține în primul rând de logica formală. Există două categorii mari de raționamente: silogismele și entimemele.

Silogismul este un raționament care are o premisă majoră și o premisă minoră, pe baza cărora se ajunge la o concluzie sigură, în condițiile asumției valorii de adevăr a premiselor.

Exemplu:

Toți oamenii sunt muritori.

Socrate este om.

Socrate este muritor.

Entimema este un raționament similar silogismului, dar în care una dintre premise este subînțeleasă. Drept urmare, concluzia nu este absolută.

Exemplu:

Locuitorii de la țară consumă produse naturale.
Locuitorii de la țară sunt mai sănătoși decât cei de la oraș.

Se subînțelege că produsele naturale nu afectează negativ sănătatea și că locuitorii de la oraș consumă și produse sintetice.

Premisa majoră este o afirmație universal valabilă. Premisa minoră este o afirmație care se referă la un caz particular, legat de subiectul premisei majore. Concluzia este rezultatul inevitabil al acceptării premiselor.

Silogismele și entimemele pot fi, după caracteristicile premisei majore: categorice, disjunctive sau condiționale. Cele categorice conțin premise majore care categorizează, plasează elementele în anumite tipologii (toți A sunt B). Cele disjunctive conțin premise majore care identifică două sau mai multe alternative (ori A, ori B). Cele condiționale conțin premise majore care stabilesc consecințele anumitor condiții inițiale (dacă A, atunci B).

Validitatea raționamentelor se referă la cât de bine se respectă regulile logicii atunci când se extrage o concluzie care trebuie să fie adevărată, dacă acceptăm valoarea de adevăr a premiselor.

Condiții ale validității raționamentelor categorice:

- trebuie să aibă exact trei termeni
- fiecare termen apare de două ori
- un termen apare o singură dată într-o premisă
- termenul mediu trebuie folosit în sens general
- termenul mediu al entimemelor poate fi folosit și în sens particular
- un termen poate apărea în concluzie numai dacă a existat în premisa majoră sau cea minoră
- cel puțin o premisă trebuie să fie afirmativă
- dacă o premisă este negativă, concluzia va fi negativă

În exemplul de mai sus, avem o premisă majoră universal valabilă (toți oamenii sunt muritori) și o premisă minoră (Socrate este om). Termenul mediu este „om" și apare în ambele premise. „Muritori" este un termen folosit cu sens general, pe când „Socrate" are semnificație specifică. Concluzia (Socrate este muritor) conține termenii care au

apărut în premise. Se observă că fiecare dintre cei trei termeni (muritor, om, Socrate) apare de două ori.

Vom prezenta un exemplu de raționament categoric cu premisă și concluzie negative, care întrunește condițiile validității:

În clasa a II-a elevii nu chiulesc.
Aron este elev în clasa a II-a.
Aron nu chiulește.

Condiții ale validității raționamentelor disjunctive:

- premisa minoră acceptă sau respinge una dintre alternativele incluse în premisa majoră;
- dacă premisa minoră acceptă o alternativă, concluzia le respinge pe celelalte;
- dacă o premisă minoră respinge o alternativă, concluzia le acceptă pe cele rămase.

Să luăm exemplul:
Oamenii sunt fie sănătoși, fie bolnavi.
Petre este un om sănătos.
Petre nu e bolnav.

Premisa majoră conține două alternative, care se exclud reciproc (sănătos, bolnav). Premisa minoră acceptă una dintre alternative (sănătos), iar concluzia o respinge pe cealaltă (bolnav).

Condiții ale validității raționamentelor condiționale:

- premisa minoră fie afirmă precedentul, fie neagă consecința
- dacă premisa minoră afirmă precedentul, atunci concluzia va afirma consecința
- dacă premisa minoră neagă consecința, atunci concluzia va nega precedentul

Să luăm exemplul:
Dacă se sună de ieșire, profesorul iese din clasă.
La fără zece, se sună de ieșire.
Profesorul iese din clasă la fără zece.

Avem o premisă majoră de tip „Dacă A, atunci B". Premisa minoră afirmă precedentul, iar concluzia afirmă consecința.

Erorile de construcţie a raţionamentului pot fi generate forma raţionamentului, de exemple, din limbaj şi de argumente.

Câteva erori care provin din forma raţionamentului sunt:

- complexitatea cauzei – se atribuie calitatea de „simplă" unei cauze în realitate mai complexă, ceea ce duce la o concluzie falsă
- compoziţia – se susţine că dacă o parte este adevărată, atunci şi întregul este adevărat
- concomitenţa – se consideră că dacă două elemente s-au întâmplat în acelaşi timp, unul l-a cauzat pe celălalt
- falsa analogie – se formulează o concluzie pe baza unei analogii între doi termeni care nu sunt destul de asemănători

Câteva erori de exemplificare sunt:

- apelul la autorităţi anonime – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că o autoritate necunoscută l-a acceptat (Cum spun marii filosofi ...)
- apelul la simţul comun – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că şi alte persoane fac acel lucru. („Se întâmplă şi la case mai mari...")
- apel la mulţime – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că un număr mare de oameni acceptă acel lucru (Majoritatea persoanelor pe care le cunosc...)
- apel la mândrie – se pretinde că ceva este adevărat numai pentru că celălalt are trăsăturile necesare pentru a înţelege adevărul acelei afirmaţii (Tu, care eşti generos, cum să nu faci ...)

Câteva erori care provin din modul în care e folosit limbajul sunt:

- echivocul – schimbarea sensului unui cuvânt dintr-o parte a raţionamentului în alta (Se poate slăbi sărind peste mese. Cu cât punem mai multe mese unele peste altele, cu atât slăbim mai mult.)
- limbajul încărcat – folosirea unor cuvinte cu încărcătură emoţională pentru a crea o anumită impresie despre subiectul raţionamentului, fără a

elabora un raţionament care este adecvat subiectului (Inima mea e în sicriu, cu Cezar şi trebuie să mă opresc până va reveni...)
- pledarea – referirea în termeni negativi la un act comis de un oponent şi în termeni pozitivi la acelaşi act comis de un suporter (Înfumurata de ea, nici măcar nu mă salută când trec pe lângă ea.)
- predominanţa stilului – considerarea ideilor prezente într-o manieră atrăgătoare ca fiind corecte, indiferent de conţinutul mesajul

Câteva erori care provin din argumentele utilizate sunt:

- apelul la compasiune – se pretinde că o concluzie trebuie formulată pe baza sentimentelor de compasiune pentru cineva, când acest sentiment este nerelevant pentru concluzie (Sărmanul orfan! Cum ar fi putut să îşi lovească atât de rău colegul de bancă?)
- apelul la teamă – se pretinde că o acţiune trebuie să aibă loc pentru a evita consecinţele negative, iar consecinţele negative fie sunt exagerate, fie nu sunt relevante (dacă nu încheiaţi acum asigurarea, la următorul cutremur veţi rămâne pe drumuri...)
- apelul la plăcere – se pretinde că ceva trebuie făcut doar pentru că va face pe cineva să se simtă bine (Du-te tu şi fă cumpărăturile – aşa o să se bucure mama!)
- apelul la loialitate – se pretinde că o acţiune trebuie să aibă loc din nevoia de a fi loial unei persoane sau unui grup (Doar eşti sindicalist, trebuie să intri în grevă!)

Chestionarea calităţii argumentelor, pertinenţei dovezilor, proprietăţii limbajului şi a validităţii concluziilor dintr-o argumentare dezvoltă capacitatea de a gândi independent. O persoană care gândeşte independent conştientizează momentele în care ceilalţi acţionează datorită egocentrismului sau sociocentrismului gândirii (Paul şi Elder, 2001), precum şi momentele în care ea însăşi acţionează în virtutea aceloraşi tendinţe, reuşind să reziste acestui tip de influenţă.

FORMULAREA ÎNTREBĂRILOR

Întrebările care dezvoltă gândirea critică sunt întrebările de tip socratic. Socrate își conducea ucenicii înspre aflarea adevărului printr-o succesiune de întrebări, care orientau gândirea celui care învăța, dar îi lăsau plăcerea descoperirii înțelesurilor. Această metodă se numește maieutică. Întrebările de tip socratic se caracterizează prin sistemicitate, profunzime și interes real pentru a evalua plauzibilitatea lucrurilor.

Maieutica pornește cu operații de analiză și sinteză asupra unei realități, continuă cu elaborarea unui sistem logic de semnificații, urmează iluminarea interioară, apoi se testează înțelegerea conținutului și, în final, se identifică modurile în care acest conținut poate fi pus în practică.

După natura lor, întrebările (Paul și Elder, 2001) se clasifică în: întrebări de clarificare, întrebări care testează asumțiile și întrebări care testează raționamentele.

Întrebările de clarificare se referă la evenimente, fapte, date, solicită exemplificări și raționamente într-un domeniu, există un răspuns corect și acesta provine din cunoștințele deținute. Exemple: Care este cea mai importantă idee? Ai putea spune acest lucru altfel? Ceea ce vrei să spui este că ... sau ...? Rezumă cu propriile tale cuvinte ce a spus ...? Cum se leagă acest aspect de subiectul ...? Poți să dai exemple? La ce te referi mai exact?

Întrebările care testează asumțiile se referă la preferințele pentru ceva și la ceea ce justifică aceste preferințe. Solicită exprimarea unei opțiuni personale, răspunsul este o opinie subiectivă și nu se poate evalua. Exemple: Pari să crezi că ..., am înțeles bine? Care este presupoziția ta? Tot ceea ce spui se bazează pe asumția că..., de ce crezi acest lucru și nu...? De ce accepți această idee fără nici o dovadă? De ce ar accepta cineva această idee?

Întrebările de testare a raționamentelor se referă la judecățile emise. Solicită argumente și capacitatea de a construi raționamente în interiorul mai multor sisteme. Răspunsurile se pot compara între ele, unele pot fi mai bune, altele mai slabe și provin din capacitatea de a judeca, de a raționa. Exemple: De unde știi că ...? Ce ar putea constitui un

exemplu pentru această idee? De ce crezi că este adevărat? Pe ce argumente te bazezi? Sunt adecvate aceste argumente? Ce te-ar determina să-ți schimbi opinia? Ce i-ai spune cuiva care afirmă că ...?

Atunci când ne pregătim să citim ceva, să purtăm o discuție sau să scriem un text întrebările pe care ni le formulăm anterior ne vor orienta activitatea către un scop precis. Vom evita astfel tendința de a divaga sau de a ne pierde în detalii. Întocmirea unei liste cu întrebări înaintea activității dezvoltă și interesul pentru ceea ce vom face, iar implicarea noastră este activă. O astfel de listă cuprinde cam zece întrebări. Când am reușit să formulăm aproximativ zece întrebări despre subiect, putem trece la analiza acestuia.

Există patru modalități mari de a formula întrebări care orientează gândirea (Paul și Elder, 2001). Acestea vor fi prezentate sintetic în tabelul de mai jos.

apelul la informații despre structurarea gândirii	scop, subiect, concepte, asumții, informații, interpretări, implicații, puncte de vedere
apel la informațiile despre sisteme	răspunsuri corecte, răspunsuri subiective, răspunsuri argumentate
apel la informațiile despre standarde	claritate, acuratețe, precizie, profunzime, relevanță, amplitudine, corectitudine, logică
apel la informațiile despre specificul unei discipline sau domeniu	științe exacte, matematică, istorie, literatură, educație etc.

Tabel 13 – Modalități de formulare a întrebărilor

O altă manieră de a formula întrebări o reprezintă utilizarea taxonomiei lui Bloom asupra domeniului cognitiv al învățării. Cele șase categorii cognitive pe care le identifică Bloom sunt: cunoștințele, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea.

Cunoștințele pun în lumină ceea ce s-a învățat anterior, prin reactualizarea unor fapte, concepte, răspunsuri. Pentru acest nivel întrebările conțin cuvinte cheie precum: cine, ce, de ce, când, unde, cui, cum, alege, găsește, află,

defineşte, enumeră, indică, spune, se relaţionează. Exemple: Ce este...? Cum este...? Unde se petrece? Poţi să selectezi...? Poţi enumera trei ...?

Comprehensiunea se referă la a demonstra că faptele şi ideile au fost înţelese. Pentru acest nivel întrebările conţine cuvinte cheie precum: compară, demonstrează, interpretează, explică, explică, relaţionează, rezumă, transpune, clarifică, reformulează. Exemple: Cum ai clasifica aceste tipuri de ...? Ce aspecte comune există între ... şi ...? Ce deosebiri există? Care este cea mai importantă idee? Cum se poate rezuma? Cum se explică...?

Aplicarea se referă la rezolvarea de probleme luând în calcul cunoştinţe, informaţii, modalităţi, reguli. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: aplică, alege, construieşte, elaborează, dezvoltă, organizează, rezolvă, identifică, utilizează. Exemple: Ce exemple poţi oferi pentru...? Cum poţi rezolva această problemă aplicând ...? Cum ai organiza exemplele pentru a demonstra că ...? Ce abordare ai folosi pentru ...? Ce s-ar întâmpla dacă ai aplica ...? Ce elemente ar putea fi schimbate? Ce întrebări ai formula într-un interviu cu tema ...?

Analiza presupune examinarea şi divizarea informaţiei pe părţi, cu scopul de a identifica motivele, de a emite raţionamente şi de a pune în evidenţă dovezile care au dus la generalizare. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: analizează, categorizează, clasifică, compară, examinează, simplifică, enumeră, formulează concluzii. Exemple: Care sunt trăsăturile distinctive ale ...? Care sunt elementele care compun ...? Care este tema? Ce motive sunt pentru ...? Ce concluzie se poate extrage din ...? Care este rolul ...? Cum se pot clasifica...?

Sinteza presupune asamblarea informaţiilor în moduri diferite, prin combinarea şi recombinarea elementelor. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: elaborează, selectează, combină, compune, creează, dezvoltă, estimează, testează, schimbă, imaginează, formulează. Exemple: Ce trebuie modificat pentru a rezolva ....? Ce s-ar întâmpla dacă ...? Ce alternative există? Cum se pot combina aceste elemente pentru a îmbunătăţi ...? Care estimezi că vor fi rezultatele?

Evaluarea se referă la prezentarea sau argumentarea unei opinii prin emiterea de judecăţi asupra informaţiilor, validităţii ideilor, calităţii activităţii pe baza unui set de criterii. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: alege, concluzionează, decide, critică, determină, evaluează, explică, interpretează, valorizează, ierarhizează, estimează. Exemple: Eşti de acord cu acest mod de acţiune? Care este opinia ta despre? Ar fi mai bine dacă ...? Ce ai recomanda pentru ...? Cum ai ierarhiza ...? Cum se justifică ...? Cum se pot compara două idei? Pe baza căror informaţii s-a ajuns la concluzie?

Folosirea verbelor care descriu sarcini de învăţare este o altă modalitate de a formula întrebări. Ilustrăm mai jos verbele specifice diferitelor sarcini de învăţare.

Cunoştinţe	A numi, a cita, a defini, a identifica, a enumera, a reproduce
Comprehensiune	A descoperi, a corela, a explica, a substitui, a converti, a reprezenta, a interpreta, a descrie, a ilustra, a parafraza, a reformula
Aplicare	A aplica, a descoperi, a relaţiona, a clasifica, a prezice, a demonstra, a pregăti, a rezolva, a utiliza, a prezenta
Analiză	A diagnostica, a distinge, a sublinia, a analiza, a divide, a puncta, a diferenţia , a reduce, a separa, a determina, a concluziona
Sinteză	A combina, a diviza, a revizui, a extinde, a extrapola, a rescrie, a compune, a sintetiza, a concepe, a propune, a crea, a proiecta, a integra, a proiecta, a modifica, a generaliza
Evaluare	A concluziona, a critica, a măsura, a evalua, a deduce, a compara, a judeca, a ierarhiza, a pune în opoziţie

Tabel 14 – Utilizarea verbelor specifice diferitelor sarcini de învăţare pentru formularea întrebărilor

STRATEGIILE METACOGNITIVE

Metacogniția este procesul prin care reflectăm asupra gândirii. Denumește cunoștințele cuiva despre propriile sale procese cognitive. Aplicarea metacogniției în învățare presupune conștientizarea permanentă a felului în care învățăm, a metodelor pe care le folosim și a rezultatelor pe care acestea le produc, precum și estimarea efortului necesar pentru a realiza o achiziție cognitivă.

Strategiile metacognitive se referă la tehnici prin care monitorizăm și controlăm propria învățare (Radu, 2000), precum și la tehnici prin care ne putem dezvolta potențialul intelectual. Un exemplu de conștientizare a propriilor comportamente de învățare și de automonitorizare a acestora poate fi următorul: rezolvând două categorii diferite de probleme cu investiții de timp și efort diferite, putem concluziona că suntem mai pricepuți în rezolvarea acelei categorii de probleme care ne solicită mai puțin. Pentru a fi cu adevărat reflexivi, însă, este mai indicat să testăm această asumție în situații diverse înainte de a o generaliza, pentru că învățarea este influențată de factori diverși care țin atât de trăsăturile persoanei, cât și de contextul în care se petrece învățarea.

Strategiile metacognitive sunt esențiale pentru activitățile de planificare, de rezolvare a problemelor și de evaluare a diferitelor situații. Cu ajutorul lor, se pot lua decizii avantajoase din perspectiva materializării rezultatelor.

Prin dezvoltarea și utilizarea corectă a abilităților metacognitive se potențează capacitățile individuale de învățare. De exemplu, dacă ne-am propus să învățăm ceva, înainte de a începe estimăm timpul, efortul și cantitatea de resurse necesare pentru aceasta. La final, putem compara estimarea inițială cu situația reală. Se poate ajunge astfel la estimări din ce în ce mai corecte.

Un alt aspect care ține de folosirea abilităților metacognitive se referă la utilizarea tehnicilor de învățare cele mai potrivite cu specificul fiecărei persoane. Evaluându-ne potențialul de învățare și învățând cum să îl amplificăm

obținem ca rezultat accelerarea eficientă a procesului de achiziție.

MNEMOTEHNICI

Învățarea este mai eficientă atunci când informațiile sunt reținute cu acuratețe și pot fi ușor accesate. Prin utilizarea organizatorilor cognitivi învățarea devine activă, ceea ce înseamnă o creștere a capacității de înțelegere a materialului și, implicit de memorare a lui. Pe lângă metodele anterior prezentate, vom descrie și câteva procedee de ameliorare a memoriei.

Ca o regulă generală se poate reține că există trei principii după care se pot construi mnemotehnici: asocierea, localizarea și imaginația. Mnemotehnicile sunt metode prin care se realizează memorarea unor informații care sunt mai dificil de reținut. Cu cât se combină mai multe funcții ale creierului și mai mulți stimuli (sunete, culori, mirosuri, imagini, gusturi, mișcări, poziții, structuri, emoții), cu atât rezultatul este mai de durată.

Procedeul „pâlniei" înseamnă a porni în învățare de la ideile generale înspre detalii. Stabilirea unui cadru general, construirea unei priviri de ansamblu asupra materialului ajută la o mai bună înțelegere a acestuia. Detaliile nu mai par astfel disparate, ci legătura dintre ele este mult mai evidentă. Privirea de ansamblu se poate obține aplicând procedeele de pre-lectură discutate în capitolul anterior. Listele și hărțile conceptuale sunt construite după același principiu – de la general la particular – astfel că se potrivesc foarte bine pentru a fi memorate utilizând un demers de tip „pâlnie".

Asocierile înseamnă conectarea noilor informații în mod intenționat cu lucruri foarte bine cunoscute: imagini, muzică sau orice altceva. Asocierile nu trebuie să fie neapărat logice, dar pot fi amuzante. O formulă complexă reprezentând un aspect din astronomie (W-O-B-A-F-G-S-M-R-N-S) poate fi reținută printr-o asociere amuzantă W(ine)-O(bosit)-B(ărba-

tul)-A(casă)-F(emeia)-G(răbită)-S(trânge)-M(asa)-R(ămâne)-N(emâncat)-S(ăracul).

Acronimele reprezintă gruparea inițialelor cuvintelor care vor fi memorate astfel încât să formeze cuvinte cu sens. De exemplu, cele zece părți de vorbire din limba română pot fi reținute printr-un acronimul: VANA PS CAPI (Verb, Adjectiv, Numeral, Articol, Pronume, Substantiv, Conjuncție, Adverb, Prepoziție, Interjecție). Cu ajutorul prescurtării PS se poate reține și ideea că ultimele patru sunt cele neflexibile. Deși acronimele pot fi utile pe post de aid-memoire ele nu asigură neapărat comprehensiunea materialului.

Propozițiile formate din cuvinte care au aceleași inițiale cu ale cuvintelor ce trebuie memorate pot fi de asemenea un stimulent pentru memorare. De exemplu, printr-o propoziție precum „ Un Împăratul și cu alt Împăratul se bat mai repede decât Aleodor și Spânul" poate fi utilizată pentru memorarea regulii efectuării operațiilor: „Înmulțirea și Împărțirea se efectuează înaintea Adunării și Scăderii".

Itinerariul este un procedeu folosit de oratorii antici pentru a-și aminti discursurile. Presupune identificarea unui traseu binecunoscut (drumul spre școală) și a obiectelor de pe parcursul său. În locul acelor obiecte se pot plasa idei, acronime, imagini. Prin asocierea informațiilor cu anumite locații cunoscute retenția acestora crește. După ce acest procedeu este stăpânit bine se pot construi și călătorii imaginare. Cum fiecare itinerariu este diferit, riscul de confunda informațiile între ele scade.

Camera romană este un alt procedeu care datează din Antichitate. Principiul este similar cu cel al itinerariului, doar că itinerariul este înlocuit cu o încăpere familiară (camera de studiu, birou, dormitor etc), iar locațiile luate în considerare pentru realizarea asocierilor sunt din acel interior. Pentru a reactualiza informațiile este de ajutor o plimbare reală sau imaginară în acea încăpere. Dacă spațiul nu este suficient se pot deschide ușile, înspre alte spații sau se pot crea spații imaginare, care se decorează cu obiecte care ar fi logic să se afle acolo.

Orașul este o metodă recomandabilă mai ales în învățarea limbilor străine. Funcționează tot pe principiul stabilirii unor asociații, de data aceasta între amplasamente dintr-un oraș cunoscut și vocabularul limbii pe care dorim să o învățăm. Atunci când învățăm mai multe limbi străine, avem nevoie de mai multe orașe, pentru a evita confuziile.

Substantivele se plasează în diferite locații, după o anumită logică. De exemplu, cuvintele care denumesc legume sau fructe pot fi plasate în locuri unde se vând legume sau fructe.

Adjectivele se potrivesc cu parcurile sau cu locurile unde există variație de culori sau de populație, cu diferite caracteristici.

Verbele se asociază cu locuri unde se desfășoară multe acțiuni: pe terenurile de sport sau de joacă.

Genul poate fi mai ușor reținut dacă fiecare loc din oraș se împarte divide astfel încât într-o jumătate să se plaseze ceea ce ține de genul feminin, iar în cealaltă ceea ce ține de genul masculin. Acest artificiu este util pentru oricine, dar cel mai mult ajută persoanele a căror limbă nativă nu are gen sau în care acesta nu este foarte important.

Gruparea este o metodă utilă mai ales pentru memorarea numerelor. O regulă simplă asupra memoriei de scurtă durată afirmă că o persoană își reamintește între 5 și 9 elemente deodată. Șirurile de cifre sunt mai ușor de reținut dacă se grupează. De exemplu numerele de telefon se pot aranja în grupe de câte trei cifre sau de câte două. Uneori funcționează alte grupări. Un număr de telefon precum 0264-122002 poate fi reținut printr-o grupare astfel: 0264 (prefix) 12 (decembrie) 2002 (an).

Corespondențele numerice cu rimă ajută la reținerea unor liste de cuvinte: numele unor domnitori dintr-o anumită perioadă istorică în ordine cronologică, etapele unui proces în ordinea desfășurării, componentele a ceva în ordinea importanței. Corespondențele numerice ajută și la verificarea locurilor în care ne lipsesc informații atunci când le reactualizăm. De exemplu, rimele pot fi:

1-bunu'
2-noi
3-ei
4-cadru

5-opinci
6-vase
7-lapte
8-copt
9-plouă
10-trece

O listă de zece filosofi greci antici, în ordinea cronologică, se poate reține astfel:

1. Parmenide *bunul* s-a-nhăitat
2. Cu *noi* și Heraclit.
3. Empedocle după *ei*
4. L-a adus pe Democrit în *cadru.*
5. Protagora fugea fără *opinci,*
6. Căci s-a ivit Socrate cu trei *vase*
7. În care Platon aduna miere și *lapte.*
8. Aristotel, fiind la minte *copt,*
9. La fel cu Zenon, se tot fac că *plouă*
10. Când *trece* Epicur trăindu-și clipa.

Mnemotehnicile sunt utile pentru stocarea informației în așa fel încât să permită reactualizarea lor rapid și cu acuratețe. Nu se recomandă însă utilizarea unui număr prea mare de astfel de procedee, pentru a nu aluneca într-o înmagazinare a informației din care scopurile pentru care reținem acele informații să se piardă. Cunoștințele enciclopedice, foarte admirate în perioada Luminilor, sunt mai mult decorative decât utile. Valoarea cunoștințelor acumulate constă în funcționalitatea acestora și în capacitatea noastră de a le menține operaționale.

EXERCIȚII

Alegeți un capitol din lucrarea de față. Rezumați-l, apoi prelucrați informația rezumată folosindu-vă de organizatorii cognitivi.

Prelucrați o pagină din notițele luate la ore folosind pe rând: harta conceptuală, lista structurată, tabelul, matricea, diagrama.

Alegeți o pagină din notițele luate la o oră de curs și transcrieți-o folosind sistemul Cornell și celelalte două variante.

Alegeți un articol pe care nu l-ați citit. Formulați o listă cu zece întrebări despre conținutul acestuia și lecturați-l. Ce s-a modificat în felul dvs. obișnuit de a vă raporta la text?

Realizați un eseu argumentativ pe o temă la alegere. Verificați calitatea argumentației urmărind validitatea raționamentelor pe care le-ați realizat.

Utilizați modelul Toulmin pentru a esențializa un text argumentativ.

Identificați și alte tehnici de eficientizare a memoriei.

Întocmiți o listă cu tehnicile de eficientizare a învățării care credeți că vi se potrivesc cel mai bine.

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material,* Journal of Educational Psychology, nr.51, p. 267-272.
2. Covino, W. A. şi Jolliffe, D. A. (1995) – *Rhetoric: concepts, definitions, boundaries,* Allyn and Bacon, Boston.
3. Dospinescu, V. (1998) – *Semiotică şi discurs didactic,* E. D. P., Bucureşti.
4. Fowler, B. (1996) – *Bloom's Taxonomy and Critical Thinking,* „Critical Thinking Across the Curriculum Project", http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/blooms.htm Longview Community, College, Missouri, ultima actualizare la 2.08.2002, (17.02.2003)
5. Joyce, B., Weil, M. şi Shoewers, B. (1992) – *Models of Teaching,* Allyn and Bacon, Boston.
6. Lair, S. (1999) – *Cum să memorăm,* Polirom, Iaşi.
7. Landsheere, de G. şi V. (1979) – *Definirea obiectivelor educaţiei,* EDP, Bucureşti.
8. Linskman, R. (1999) – *Învăţarea rapidă,* Teora, Bucureşti.
9. Paul, R. şi Elder, L. (2001) – *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life,* Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
10. Perelman, C. (1970) – La nouvelle rhêtorique. Traité de l'argumentation, Edition de l'Université de Bruxelles.
11. Radu, I. (2000) – *Strategii metacognitive în procesul învăţării la elevi,* în „Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I. şi Salade, D.), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
12. Scott, B. (1987) – *The Skills of Communicating,* Wildwood House Limited , Hampshire.
13. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *Lectura, redactarea şi conversaţia la toate materiile de studiu,* Ghidul III, pregătit pentru proiectul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice".

CAPITOLUL 3
UTILIZAREA SURSELOR DE ÎNVĂŢARE

DOCUMENTAREA

Documentarea reprezintă studierea informaţiilor provenind din cărţi, reviste de specialitate, mass-media, Internet şi softuri educaţionale. Este o activitate care se desfăşoară cu un scop precis: aflarea de informaţii despre un subiect anume. Documentarea se poate realiza în sens diacronic, adică urmărim ce se ştie despre un anumit subiect în ordine cronologică, sau sincronic, urmărim mai multe perspective contemporane.

Întrebarea esenţială într-un demers de documentare este: „Ce informaţii îmi sunt necesare?". Prin răspunsul la această întrebare se evidenţiază nişte puncte de reper cu rol orientativ pentru desfăşurarea documentării. Stabilirea unui scop clar al căutării informaţiilor reduce investiţia de timp şi efort necesară acestei activităţi.

CĂRŢILE

Referinţele bibliografice sunt o sursă majoră de informaţie. Bibliografia pe un domeniu se poate obţine de la profesori, de la colegi, de la alte persoane, dar şi de la biblioteci (fişierele tematice), de pe Internet sau din cărţile parcurse. De multe ori listele bibliografice pe un anumit domeniu sunt extinse, ceea ce necesită dezvoltarea capacităţii de selecţie, abilităţile de lectură rapidă şi utilizarea unor tehnici de documentare prin care absorbţia de informaţie să fie maximizată. O astfel de tehnică poate cuprinde următoarele secvenţe:

- Scanarea – observarea documentului, a conţinutului, introducerii, a paragrafelor de la începutul capitolelor, a rezumatelor cu scopul formării unei imagini de ansamblu asupra conţinutului documentului

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ „LUCIAN BLAGA" Cluj - Napoca

- Chestionarea – întocmirea unei liste cu întrebări legate de subiectul documentării
- Lectura – parcurgerea şi comprehensiunea textului (se pot face şi notaţii, sub forma hărţilor conceptuale, sau a matricei scrierii din surse multiple)
- Reactualizarea – realizarea de treceri mentale în revistă a conţinutului textului, după ce acesta a fost parcurs, în paralel cu stabilirea unor conexiuni între ideile din document şi informaţiile deţinute anterior
- Recapitularea – revederea conţinutului printr-o nouă lectură, prin completarea notiţelor sau prin discutarea lui cu o altă persoană

Dacă rezultatul secvenţei de scanare arată că subiectul de interes este tratat insuficient sau inadecvat în acel material, se recomandă renunţarea la acesta şi căutarea unei alte surse.

ARTICOLELE

Ziarele şi revistele de interes general oferă informaţii fragmentare. De obicei, materialele publicate aici au caracter de popularizare a aplicaţiilor ştiinţei. Prin scanare se identifică articolele care prezintă interes. De obicei acestea nu sunt prea extinse, astfel că notiţele nu sunt necesare. Articolele pot fi decupate sau xerocopiate şi păstrate în dosare tematice.

Revistele de specialitate oferă informaţii valoroase. Articolele care apar aici pot fi grupate în:

- Articole informative
  - informează asupra unui subiect, asupra rezultatelor unei cercetări etc
  - prezintă punctele cheie la început, restul articolului fiind descrierea ideilor enunţate
- Articolele de opinie
  - prezintă punctul de vedere al autorului asupra unui subiect
  - informaţiile mai importante sunt plasate la începutul şi la finalul articolului, cuprinsul fiind dedicat prezentării argumentelor
- Articolele de fond

  - conţin o fundamentare a unui subiect
  - informaţiile importante sunt plasate în cuprinsul textului.

În lecturarea articolelor din revistele de specialitate structura după care este construit textul transpare destul de uşor. Cu cât textul este mai bine structurat, cu atât suntem mai mult tentaţi să acceptăm schema autorului, având drept consecinţă faptul că e posibil să nu observăm că sunt omise informaţii importante. Evitarea acestei situaţii se realizează prin elaborarea unui plan anterior lecturii, în care se stabilesc punctele de interes şi se formulează întrebări. Prin stabilirea în prealabil a unor linii de interes se neutralizează posibilitatea de a ni se crea impresia că am aflat tot ceea ce doream să ştim doar pentru că un articol este foarte bine scris.

INTERNETUL

Internetul este sursă de informaţii care câştigă teren constant. Navigarea pe Internet reclamă anumite abilităţi, printre care şi construirea şi utilizarea de strategii de căutare. Strategia Berkeley (http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/Strategies.html) propune urmarea a cinci paşi:

- analiza subiectului
- alegerea punctului de plecare
- diversificarea căutării
- renunţarea la strategiile care nu dau rezultate
- revenirea la strategii anterioare mai informat/ă

Analiza subiectului se face cu scopul de a decide punctul de plecare în navigare. Se studiază subiectul pentru a urmări dacă acesta:

- conţine cuvinte distinctive (care trimit înspre o singură semnificaţie: „zona proximei dezvoltări", „ipotenuză")
- conţine termeni generali (care trimit înspre semnificaţii diverse: „model", „cultură")
- este un concept general („constructivismul", „literatura interbelică")
- este un aspect dintr-un domeniu mai larg („educaţia în Antichitate", „poluarea cu plumb")
- are sinonime sau termeni echivalenţi („milenium" sau „anul 2000")

Punctul de plecare pentru căutarea informațiilor pe Internet poate fi un motor de căutare, o bază de date, un director specializat. Motoarele de date sunt instrumente ușor de utilizat, care selectează și listează o serie de informații despre subiectele care ne interesează. Bazele de date necesită permisiunea administratorilor pentru a fi accesate. Directoarele specializate pot fi site-uri ale anumitor organizații, instituții, reviste etc.

Diversificarea căutării este necesară pentru că internetul pune la dispoziție o varietate de informații, care trimit mereu spre alte informații. Dacă o anumită strategie nu duce la rezultatele așteptate este mai bine să se caute alternative. După ce am avansat în informare, putem reveni la strategii anterior abandonate, cu o nouă perspectivă.

Se consideră ineficiente rătăcirea prin cutiile de căutare ale diferitelor site-uri sau urmarea link-urilor de interes comercial. Utilizarea cutiilor de căutare ale diferitelor site-uri specializate poate consuma mult timp fără rezultatele scontate, pentru că este greu de identificat sistemul de codificare al informațiilor pe care un anumit site îl practică. Site-urile de interes comercial sunt cele recomandate ca având un număr mare de intrări. Faptul că un site e vizitat de un public numeros nu înseamnă că răspunde așteptărilor și intereselor noastre. De asemenea, este foarte posibil ca aceste site-uri să perceapă o anumită taxă.

Motoarele de căutare sunt ușor de utilizat și oferă acces la o informație bogată. Câteva astfel de motoare de căutare sunt: Google, Altavista, Yahoo, AllTheWeb. Motoarele de căutare reprezintă niște programe gândite pentru a facilita accesul la alte informații din spațiul virtual. Ele selectează și prezintă celui care le accesează liste extinse de titluri pentru un domeniu de referință. Pentru că de multe ori răspunsurile pe care le oferă sunt prea extinse, documentarea prin intermediul motoarelor de căutare trebuie pregătită dinainte. De asemenea, motoarele de căutare au anumite facilități de sortare a rezultatelor, pentru a reduce numărul de răspunsuri.

Câteva reguli sunt utile în utilizarea motoarelor de căutare:

- numele de persoane – se pun între ghilimele: „Pitagora"
- numele de organizații, instituții – se scriu cu majusculă: „Ministerul Educației și Cercetării"
- termenii distinctivi – se pun între ghilimele: „ipotenuză", „gândirea laterală"
- cuvintele comune – se combină cu alți termeni corelați: agresivitate școală România; jurnalism etică cenzură
- rezultatele nedorite – se exclud prin folosirea conjuncțiilor sau a anumitor semne: „inginerie genetică" AND „clonare" AND NOT „Department of" AND NOT „School of"; („inginerie genetică" clonare - „Department of" – „School of"
- termenii echivalenți – se includ toate variantele de la început prin utilizarea conjuncțiilor și a parantezelor: (citire OR lectură) rapidă, lectură rapidă OR citire rapidă, rapid (lectură citire)
- site-uri specializate sau home pages – se folosesc funcțiile title sau allintitle: title:„Asociația Internațională de lectură", title:„gândirea critică", allintitle:„sănătate publică"

Grupurile de discuții reprezintă spații virtuale de întâlniri și dezbateri pe teme de interes comun. Pentru a participa la astfel de discuții este necesară înscrierea în grupul respectiv. În afara conversațiilor tematice, pe grupuri se găsesc și fișiere cu informații utile pentru membri: articole, chestionare, sinteze etc. Dezbaterile din cadrul grupurilor de discuții sunt conduse de un moderator sau rolul de inițiator și conducător al discuției este îndeplinit alternativ de către membrii grupului.

CITAREA

Sursele de informare se reține în notițele care se iau după parcurgerea respectivelor surse și se citează atunci când se redactează anumite texte. Vom prezenta în continuare câteva reguli ale citării, pentru texte literare și științifice. Citarea surselor utilizate îi ajută pe cititori să înțeleagă mai bine un material, putând accesa și sursele celui care l-a scris.

Cum se citează?	Stilul literar	Stilul ştiinţific
Cărţi	Numele autorului, prenumele autorului, *capitolul*, „titlul complet", data apariţiei sau a ultimei revizuiri, editura şi locul apariţiei	Numele autorului, iniţialele prenumelui, (data apariţiei), *capitolul*, „titlul complet" ediţia, editura şi locul apariţiei
Articole din reviste	Numele autorului, prenumele autorului, *titlul articolului*, „numele revistei", numărul, seria şi anul apariţiei	Numele autorului, iniţiala prenumelui, anul apariţiei, *titlul articolului*, numărul şi seria revistei
Articole de pe Internet	Numele autorului, prenumele autorului (atunci când este cunoscut), „titlul capitolului", titlul lucrării, anul, adresa web, data ultimei revizuiri	Numele autorului, iniţiala prenumelui, anul, „titlul capitolului", titlul lucrării, adresa web, data ultimei revizuiri
Publicaţii electronice	Numele autorului, prenumele autorului, *titlul documentului*, „numele revistei sau al bazei de date", ediţia, seria şi numărul publicaţiei, data publicării, (data accesării)	Numele autorului, iniţiala prenumelui, (data publicării), *titlul articolului*, „numele revistei sau al bazei de date", ediţia, seria, numărul, (data accesării)
Softuri	Numele autorului sau al corporaţiei, *titlul softului*, firma producătoare, localitatea şi anul apariţiei	Numele autorului sau al corporaţiei, (anul apariţiei), *titlul softului*, compania producătoare şi localitatea

Tabel 15 – Modalităţi de citare a diferitelor surse de informare

INVESTIGAŢIA

SURSELE

Profesorii şi experţii reprezintă o sursă de informaţii competente şi specializate. Prin discuţii cu profesorii se pot aduna date valoroase despre definirea şi ilustrarea direcţiilor de abordare a unui subiect, referinţe bibliografice tematice, îndrumări pentru documentare, studiu şi redactare. Experţii deţin experienţe intensive asupra unui domeniu, de la ei putem afla ultimele noutăţi în domeniu.

Colegii reprezintă o sursă de informare la care se face adesea insuficient apel. Modul diferit de a prelucra informaţia, preferinţele şi interesele diferite, experienţa anterioară generează achiziţionarea unui bagaj de cunoştinţe diferit.

Comunitatea constituie o sursă bogată de informaţii. Bibliotecile, centrele de resurse multimedia, arhivele, serviciile cu publicul ale diferitelor instituţii şi organizaţii, pliantele de prezentare pun la dispoziţia celor interesaţi o gamă largă de date.

PROIECTELE DE INVESTIGAŢIE

Obţinerea informaţiilor de la astfel de surse se realizează prin conducerea unor proiecte de investigaţie. Un astfel de proiect se derulează parcurgând etape precum:

- delimitarea temei de interes
- formularea de întrebări despre domeniul de interes, stabilirea unor obiective în informare
- identificarea exactă a surselor de informare
- realizarea unui plan al investigaţiei
- discuţii cu persoanele implicate şi înregistrarea acestor discuţii
- analiza şi prelucrarea informaţiilor

Un model simplu de investigaţie este proiectul „Cercetarea mea" (McCrorie, apud Temple, 2001), proiect care

se finalizează cu redactarea unui referat. Structura acestui tip de proiect cuprinde şase momente.

Primele două momente presupun formularea de întrebări despre un anumit subiect şi elaborarea unui plan al investigaţiei. Împreună pot fi considerate drept o etapă pregătitoare a proiectului.

Al treilea moment reprezintă desfăşurarea efectivă a investigaţiei prin documentare şi interviuri. Informaţiile sunt înregistrate într-un mod care convine celui care investighează: se notează, se foloseşte reportofonul etc.

Ultimele trei etape presupun redactarea, prezentarea şi evaluarea referatului.

Formularea întrebărilor orientează studiul unui subiect. Cu cât întrebările sunt mai clar formulate, cu atât rezultatele sunt de mai bună calitate. Trăsăturile unei întrebări bine formulate constau în claritate (se referă la un singur aspect), caracter concret (se referă la un subiect), autenticitate (se referă la un subiect de real interes), sunt obiective (nu conţin răspunsul în structura lor sau nu-l sugerează). Întrebările pot fi deschise (permit răspunsuri multiple) închise (permit un singur răspuns).

Întrebările de analiză a unui document sunt întrebări care stimulează gândirea critică şi reflecţia. O listă orientativă (Browne şi Keely, 2001) cu astfel de întrebări include:

1. Care este problema discutată şi la ce concluzie se ajunge?
2. Care sunt argumentele?
3. Care cuvinte, propoziţii, fraze sunt ambigue?
4. Ce conflicte de valoare întâlnim?
5. Ce asumţii sunt descrise?
6. Există vreo inconsistenţă în raţionamentele prezentate?
7. Cât de concludente sunt dovezile prezentate?
8. Există contradicţii?
9. Sunt statisticile înşelătoare?
10. Ce informaţii semnificative au fost omise?
11. Care sunt concluziile rezonabile posibile?

EXPERIMENTAREA

Experimentarea ca modalitate de învăţare se realizează fie individual, fie în cooperare. Sursele acestui tip de învăţare sunt persoanele, considerate individual sau în grup. Experimentarea înseamnă a învăţa prin testare, exersare, aplicare, observare.

GRUPURILE DE STUDIU

Grupurile de studiu reunesc indivizi care lucrează împreună pentru a atinge scopuri comune. Într-un astfel de grup, un individ se află în căutarea unor rezultate din care beneficiază atât el, cât şi ceilalţi membri. Adevărata cooperare într-un grup de studiu apare atunci când sunt îndeplinite cinci criterii (Johnson, Johnson şi Holubec, 1998):

- Interdependenţa pozitivă – membrii înţeleg că este nevoie să muncească împreună pentru atingerea scopului şi au nevoie unul de sprijinul celuilalt.
- Responsabilitate individuală – performanţa fiecărui membru al grupului se măsoară după un anumit standard, iar membrii sunt responsabili fiecare pentru propria contribuţie la atingerea rezultatului.
- Interacţiune – cei care învaţă au ocazia să interacţioneze direct.
- Procese de grup – grupul reflectează asupra implicării în colaborare şi decide care sunt modalităţile de creştere a eficienţei.
- Dezvoltarea abilităţilor interpersonale – negocierea, implicarea fiecărui membru, oferirea de feedback constructiv, se exersează înainte ca grupul să rezolve sarcina de învăţare.

Într-un grup fiecare membru poate să aibă un rol distinct, care poate fi păstrat constant sau schimbat din când în când. Avantajul învăţării într-un grup de studiu provine din diversitatea pattern-urilor cognitive pe care membrii le demonstrează. Cu cât acestea sunt mai variate, cu atât individul este mai solicitat pentru a se armoniza cu ceilalţi, modificându-şi astfel propriile structuri cognitive. Conflictul socio-cognitiv

(Doise şi Mugny, 1998) care apare datorită diferenţelor de cunoaştere conduce la progres în dezvoltarea individului.

EXERSAREA INDIVIDUALĂ

Exersarea individuală înseamnă a munci independent pentru atingerea unor obiective de învăţare. Aceste obiective de învăţare privesc numai persoana în cauză, iar aceasta fiind singurul beneficiar al investiţiei de efort.

Exersarea individuală şi învăţarea în grupurile de studiu pot fi folosite alternativ. Opţiunea se face în funcţie de sarcina de învăţare şi de particularităţile individului.

O analiză comparativă a trăsăturilor procesului de învăţare individuală sau colaborativă va fi prezentată în tabelul de mai jos.

Caracteristici ale învăţării	
Individuală	**Prin cooperare**
Individul este responsabil pentru propria învăţare	Fiecare individ este responsabil pentru propria învăţare, dar şi pentru a celorlalţi
Dezvoltă motivaţia pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi	Dezvoltă motivaţia intrinsecă pentru învăţare
Dezvoltă abilităţi de gândire autonomă şi capacitatea de rezolvare a problemelor	Dezvoltă comportamente pro-sociale şi o capacitatea de relaţiona cu ceilalţi
Dezvoltă capacitatea de analiză	Dezvoltă capacitatea de sinteză
Predomină reflecţia şi observaţia	Predomină acţiunea şi conversaţia
Achiziţiile sunt egale indiferent dacă aprecierile sunt pentru munca individuală sau cea de grup	
Suma feedback-ului este redusă	Suma feedback-ului este crescută

Tabel 16 – Comparaţie între învăţarea individuală şi învăţarea în grup

Sursele de învăţare sunt diverse. Cu cât utilizăm mai multe, cu atât învăţarea noastră este mai complexă. Dacă modul tradiţional de organizare a predării apelează mai ales la documentare, nu înseamnă că investigarea şi experimentarea nu sunt la fel de valoroase. De asemenea, sursele tradiţionale de învăţare (cărţile, articolele, profesorii) sunt reconsiderate în contextul actual, producându-se o extindere înspre surse precum Internetul sau comunitatea.

EXERCIȚII

Identificați criterii de apreciere a utilității surselor de învățare.

Elaborați descriptori pentru evaluarea unui text științific.

Găsiți și alte modalități decât cele indicate în carte pentru etapa premergătoare căutării informațiilor despre un anumit subiect pe Internet.

Formulați întrebări (minim 10) despre un subiect pe care doriți să îl învățați. Analizați întrebările formulate din perspectiva clarității, autenticității, obiectivității și caracterului concret.

Comparați experimentarea individuală cu cea realizată în cooperare. Puneți în evidență avantajele și limitele fiecăreia.

Identificați situații și sarcini de învățare care se pretează într-o mai mare măsură exersării individuale.

Identificați situații și sarcini de învățare care se pretează într-o mai mare măsură exersării în grupurile de studiu.

Analizați un text științific utilizând întrebările propuse de Browne și Keely. Ce observați?

Alegeți o temă despre are doreați de mai multă vreme să aflați mai multe. Utilizați cât mai multe dintre sursele și modalitățile de învățare prezentate în acest capitol.

BIBLIOGRAFIE:

1. Baker, J. (2002) - *Finding Information on the Internet: A tutorial*, http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/Strategies.html, The Regents of the University of California, (13.02.2003).
2. Brown, M. N. și Keely, S. (2001) – *Asking the right questions: a guide to critical thinking*, Sixth edition, Prentice-Hall Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
3. Doise, W. și Mugny, G. (1998) – *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iași.
4. Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E (1998) – *Cooperation in the classroom*, Allyn and Bacon, Boston.
5. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.

PARTEA A TREIA

SINELE CA INSTRUMENT ŞI SCOP AL EDUCAŢIEI

„Este, prin urmare, sarcina noastră – am spus eu – a celor ce durăm cetatea, să silim sufletele cele mai bune să ajungă la învăţătura pe care mai înainte am numit-o supremă, anume să vadă Binele şi să întreprindă acel urcuş, iar după ce, fiind sus, vor fi privit îndeajuns, să nu li se îngăduie ceea ce acum li se îngăduie."

„Ce anume?"

„Să rămână pe loc şi să nu mai vrea să coboare îndărăt la acei oameni înlănţuiţi, nici să ia parte la greutăţile şi cinstirile lor, fie că sunt mai mult sau mai puţin vrednice."

(Platon, *Republica*, 514 a – 519 d)

CAPITOLUL 1
CONSTRUIREA SINELUI PRIN EDUCAȚIE ȘI AUTOEDUCAȚIE

STILURI INDIVIDUALE DE ÎNVĂȚARE

CE SUNT STILURILE DE ÎNVĂȚARE?

Stilurile de învățare sunt o formă particulară a stilurilor cognitive. Stilurile cognitive reprezintă preferința manifestată de o persoană în ceea ce privește mecanismul procesării informației și descrie modul particular al acesteia de a gândi, a memora și a rezolva probleme. De asemenea, reprezintă o dimensiune a personalității care influențează atitudinile, valorile și interacțiunea socială și se referă la o anumită manieră de abordare a evenimentelor, care poate fi globală sau analitică.

Stilurile de învățare se referă la modul particular în care o persoană, pe de o parte percepe informația, iar, pe de altă parte, prelucrează informația. Astfel, au apărut anumite clasificări ale stilurilor de învățare în funcție de palierul pe care se plasează.

La nivelul palierului perceptiv, stilurile de învățare se clasifică în funcție de analizatorul utilizat cu preponderență. Fleming și Mills (1992) identifică patru stiluri de învățare: vizual, auditiv, citit-scris și kinestezic.

Pe palierul procesării informației, clasificările sunt mai diverse. David Kolb (1984) identifică patru moduri de învățare: prin experiență concretă, prin observare reflexivă, prin conceptualizare abstractă și prin experimentare activă. Honey și Mumford (1992) prelucrează modelul lui Kolb și identifică patru categorii de persoane care învață: activiștii, reflexivii, teoreticienii și pragmaticii. Bernice McCarthy (1987) conturează modelul 4MAT, care cuprinde stiluri de învățare: inovativ, analitic, pragmatic și dinamic. Utilizând modelul lui Howard Gardner (1993), cele șapte tipuri de inteligență pot fi înțelese și ca moduri de învățare. Începuturile modelului elaborat de Dunn și Dunn se plasează în 1967, când Rita Dunn a început

să cerceteze problema stilurilor cognitive şi a influenţelor emisferei cerebrale în peste 90 de instituţii de învăţământ superior, identificând mai multe componente de care depinde procesul de învăţare. Richard Felder şi Linda Silverman (1988) compun un index al stilurilor de învăţare prin combinarea a opt caracteristici, obţinându-se, astfel, patru preferinţe care caracterizează simultan o persoană: activ sau reflexiv, concret sau intuitiv, vizual sau verbal şi secvenţial sau global.

MODELUL FLEMING ŞI MILLS

Acest model a fost elaborat de neozeelandezii Fleming şi Mills în 1992 şi se centrează pe modalităţile senzoriale prin care percepe informaţia o persoană care învaţă. Autorii identifică următoarele stiluri de învăţare:

- vizual – preferinţă pentru grafice, tabele, figuri, scheme şi orice alte reprezentări grafice pentru ceea ce este expus prin intermediul cuvintelor.
- auditiv – preferinţă pentru informaţia auzită: prelegeri, casete audio, discuţii.
- citit-scris – preferinţă pentru informaţia vehiculată prin cărţi, manuale, articole, notiţe.
- kinestezic – preferinţă pentru exerciţiu şi practică, conectare la realitate prin experienţă, exemple sau simulare.
- multimodal – combină minim două preferinţe.

Stilul multimodal caracterizează 50-70% din populaţie. Punctul forte al unui profesor cu acest stil este că se poate adapta uşor la preferinţele elevilor săi. Punctul slab este că atunci când învaţă el însuşi, are nevoie ca informaţia să îi fie prezentată într-un mod mai complex, pentru a o înţelege eficient.

Aceste preferinţe nu sunt absolute, ele se pot modifica în timp, pe de o parte, iar pe de altă parte o persoană poate învăţa multimodal (receptează informaţia prin mai multe modalităţi pentru a putea înţelege eficient).

Vom prezenta în continuare un chestionar adaptat după cel propus de Fleming şi Mills.

Chestionar pentru identificarea preferinţelor perceptive

Acest chestionar vă ajută să vă identificaţi preferinţa pentru modul în care percepeţi informaţia. Alegeţi răspunsul care vi se potriveşte cel mai bine, încercuind litera corespunzătoare. Puteţi alege mai mult de un răspuns la fiecare întrebare. De asemenea, puteţi să nu alegeţi nici un răspuns în cazul întrebărilor care nu vi se potrivesc, dar încercaţi să răspundeţi la minim 10 din cele 13 întrebări.

1. Este nevoie să oferiţi instrucţiuni unei persoane care se află lângă dumneavoastră. Persoana locuieşte la un hotel din oraş, a închiriat o maşină şi doreşte să vă viziteze acasă. Cum procedaţi?
   a. Îi desenaţi o hartă.
   b. Îi daţi instrucţiuni verbale.
   c. Îi daţi instrucţiuni scrise.
   d. O luaţi de la hotel cu maşina.

2. Nu sunteţi sigur(ă) în legătură cu felul în care se ortografiază un cuvânt. Cum procedaţi?
   a. Vă uitaţi în dicţionar.
   b. Vizualizaţi cuvântul în minte.
   c. Auziţi cuvântul în minte.
   d. Scrieţi ambele versiuni şi alegeţi una.

3. Tocmai aţi primit itinerarul unei excursii în jurul lumii, fapt ce este de interes şi pentru un prieten de-al dvs. Cum procedaţi?
   a. Îl sunaţi imediat şi îi spuneţi.
   b. Îi trimiteţi o copie a materialului.
   c. Îi arătaţi itinerarul pe o hartă.
   d. Îi împărtăşiţi ce intenţionaţi să faceţi în fiecare loc pe care îl veţi vizita.

4. Vă pregătiţi să gătiţi ceva special pentru familia dumneavoastră. Cum procedaţi?
   a. Gătiţi ceva cunoscut, pentru care nu aveţi nevoie de cartea de bucate.
   b. Răsfoiţi cartea de bucate ghidându-vă după ilustraţii pentru a alege.
   c. Folosiţi o anumită carte de bucate, în care ştiţi că este o reţetă bună.

5. Trebuie să informați un grup de turiști despre rezervațiile naturale din zona dumneavoastră. Cum procedați?

a. Îi duceți cu mașina la o rezervație.
b. Le arătați fotografii și diapozitive.
c. Le dați broșuri sau cărți care prezintă rezervația.
d. Le faceți o expunere despre rezervație.

6. Vă pregătiți să achiziționați o combină muzicală. În afara prețului, ce altceva vă va influența decizia?

a. Vânzătorul care vă spune ceea ce doriți să aflați.
b. Detaliile pe care le citiți.
c. Butonarea pentru a testa calitatea sunetului.
d. Faptul că arată elegant și modern.

7. Reamintiți-vă un moment în care ați învățat un joc nou. Cum ați învățat cel mai bine?

a. Din indicii vizuale (ilustrații, diagrame, schițe).
b. Din instrucțiunile scrise.
c. Ascultând explicațiile cuiva.
d. Încercând să jucați.

8. Aveți o problemă cu ochii. Preferați ca oftalmologul să:

a. vă spună ce este în neregulă.
b. vă arate o diagramă cu ce este în neregulă.
c. să folosească un mulaj pentru a vă explica problema.

9. Vă pregătiți să învățați cum se utilizează un nou program pentru calculator. Cum procedați?

a. Vă așezați la calculator și începeți să apăsați tastele.
b. Citiți manualul utilizatorului.
c. Sunați un prieten și îl întrebați.

10. Locuiți într-un hotel și ați închiriat o mașină. Intenționați să vizitați un prieten a cărui adresă nu o cunoașteți. Ce ați dori să facă prietenul?

a. Să vă deseneze o hartă.
b. Să vă dea instrucțiuni verbale.
c. Să vă dea instrucțiuni scrise.
d. Să vă ia de la hotel cu mașina.

11. Cu excepția prețului, ce altceva vă influențează decizia când cumpărați un manual?

a. Faptul că ați folosit un exemplar înainte.
b. Faptul că un prieten v-a vorbit despre manual.
c. Citirea rapidă a câtorva fragmente.
d. Felul cum arată (este atractiv).

12. La cinema rulează un film nou. Ce vă determină să mergeți sau nu să îl vizionați?

a. Cronica pe care ați auzit-o la radio.
b. Cronica pe care ați citit-o în ziar.
c. Reclama pe care ați văzut-o.

13. Preferați un profesor care recurge la

a. manuale, suporturi de curs, texte?
b. diagrame, tabele, grafice?
c. vizite, experiențe de laborator, sesiuni practice?
d. discuții, lectori invitați?

Fișă de calcul a scorului

Încercuiți litera/literele care corespund răspunsurilor dumneavoastră. De exemplu, dacă la întrebarea nr. 3 ați răspuns „b" și „c" încercuiți literele „C" și „V".

Întrebarea	a	b	c	d
1	V	A	C	K
2	C	V	A	K
3	A	C	V	K
4	K	V	C	
5	K	V	C	A
6	A	C	K	V
7	V	C	A	K
8	A	V	K	
9	K	C	A	
10	V	A	C	K
11	K	A	C	V
12	A	C	V	
13	C	V	K	A

Pentru calcularea scorului urmați pașii:

1. calculați numărul total al răspunsurilor care corespund fiecărei litere:

V =
A =
C =
K =

2. scrieți totalurile parțiale în ordine descrescătoare, notând în dreapta litera care îi corespunde fiecăruia
3. adunați totalurile parțiale; verificați ce cifră îi corespunde acestei sume în tabelul de mai jos

Suma totalurilor parțiale este între	Cifra corespunzătoare
10-16	1
17-22	2
23-30	3
> 30	4

4. stilul dumneavoastră preferat este cel la care aveți cel mai mare total parțial
5. dacă diferența dintre totalurile parțiale înșirate descrescător este mai mică sau egală cu cifra corespunzătoare sumei totalurilor parțiale, stilul dumneavoastră este multimodal. Componența modală rezultă din combinarea acelor stiluri pentru care diferența dintre totalul parțial mai mare și următorul total parțial nu depășește cifra din tabel, care corespunde sumei totalurilor parțiale.

Exemplu:

Dacă ați obținut următoarele totale parțiale: V=3, A=8, C=3, K=6, la prima vedere ați putea crede că sunteți auditiv. Pentru a verifica dacă sunteți multimodal, așezați totalurile în ordine descrescătoare și faceți suma acestora. 8+6+3+3=20. Cifra corespunzătoare acestui total este 2 (intervalul 17-22). Comparând totalurile parțiale, obținem următoarele diferențe: 8-6=2; 6-3=3. Deoarece diferența dintre primele două este mai mică sau egală decât cifra 2, înseamnă că sunteți multimodal – cu două preferințe (auditiv și kinestezic).

MODELUL KOLB

Autorul teoriei învățării experiențiale, David Kolb, propune o tipologie a trăsăturilor individuale în învățare (1981, 1984) care pornește de la premisa că procesarea informației este influențată de experiența pe care o acumulăm sau o deținem la un moment dat.

Modelul este imaginat circular, și presupune că fiecare individ va parcurge toate cele patru tipologii, în ordinea propusă de autor: experimentare concretă sau învățarea prin experiență; reflectare/observare sau învățarea prin examinare; abstractizare/conceptualizare sau învățarea prin explicitare și experimentare activă sau învățarea prin aplicare.

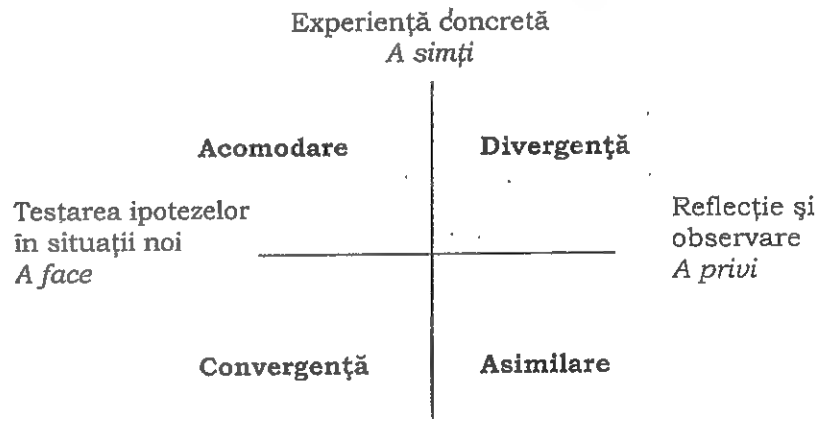


Figura 6 – Stilurile în teoria învățării experiențiale

Pentru ca o experiență completă de învățare să se producă o persoană care învață trebuie să parcurgă toate cele patru stadii. Fiecare persoană utilizează toate cele patru stiluri în grade diferite, dar manifestă preferință pentru unul dintre ele.

Cei care învaţă prin *acomodare* combină experienţa activă cu experienţa concretă. Sunt orientaţi înspre ceilalţi şi practică rezolvarea problemelor prin încercare şi eroare. Cei care învaţă prin *divergenţă* îmbină experienţa concretă cu observarea şi reflecţia. Au tendinţa de a utiliza informaţiile care le provin prin intermediul simţurilor. Cei care învaţă prin *asimilare* combină observarea şi reflecţia cu observarea şi generalizarea. Îi caracterizează gândirea de tip abstract şi orientarea teoretică. Cei care învaţă prin *convergenţă* combină abstractizarea şi generalizarea cu experimentarea activă. Dovedesc o bună înţelegere a laturii practice a ideilor şi sesizează aplicabilitatea acestora.

Experienţa concretă sau *a simţi* înseamnă a percepe informaţia. Judecăţile se întemeiază pe simţuri. Aceste persoane consideră abordările teoretice lipsite de utilitate. Învaţă cel mai bine din exemple în care pot fi implicaţi ei înşişi. Se relaţionează cu egalii lor nu cu reprezentanţi ai autorităţii. Munca în echipă îi ajută să obţină succes. Fiind autonomi în învăţare au nevoie de un profesor facilitator.

Observarea şi reflexia sau *a privi* reflectă felul în care anumite aspecte ne influenţează viaţa. Aceste persoane se bazează pe observaţii sistematice în judecăţile pe care le emit. Le plac prelegerile şi expunerile pentru că acestea permit observare imparţială. Preferă evaluarea externă. Au nevoie de un profesor care este expert, formulează sarcini de lucru şi oferă sugestii.

Abstractizarea şi generalizarea sau *a gândi* presupune a compara cum anumite lucruri se potrivesc cu experienţa noastră. Aceste persoane sunt orientate mai mult înspre simboluri şi obiecte decât înspre oameni. Învaţă cel mai bine în situaţii de învăţare impersonale, care evidenţiază teoriile şi permit analiza sistematică. Le plac studiile de caz, lecturile şi exerciţiile de gândire. Ceilalţi îl ajută prea puţin în învăţare.

Experienţa activă sau *a face* trimite înspre felul în care informaţiile noi oferă posibilităţi pentru a fi utilizate în acţiuni. Învaţă cel mai bine când sunt antrenaţi în proiecte, dezbateri de grup sau rezolvarea temelor de casă. Sunt extrovertiţi şi doresc să atingă totul. Le place să vadă totul şi-şi stabilesc propriile criterii după care decid relevanţa informaţiilor.

Honey şi Mumford (1986) au prelucrat observaţiile lui Kolb pe direcţia demonstrării diversităţii umane şi au elaborat patru stiluri individuale de învăţare, pe baza ideii că fiecare persoană percepe, procesează şi reprezintă informaţia într-un mod diferit. Achiziţiile se produc la un nivel calitativ superior atunci când experienţele de învăţare angrenează stilul preferat al unei persoane.

Cele patru stiluri sunt: teoreticienii, pragmaticii, activiştii şi reflexivii.

Teoreticienii se întreabă constant cum se relaţionează un lucru cu altele. Preiau informaţiile prin analiză, observaţie şi gândire. Punctul lor forte constă în abilitatea de a crea modele teoretice. Îi întâlnim în cercetare sau în departamentele care se ocupă de planificare. Fraza cheie: **Dacă e logic e bine.**

Pragmaticii se întreabă mereu cum pot pune în practică o idee. Cel mai tare punct al lor este că observă latura practică a informaţiilor. Achiziţionează cunoştinţele prin experienţă directă, simţuri, acţiuni. Au interese legate de tehnică şi se specializează adesea în fizică. Fraza cheie: **Dacă funcţionează e bine.**

Activiştii sunt gata să încerce orice. Acordă semnificaţie unei experienţe prin angajare imediată în folosirea sau realizarea acesteia. Punctul forte al lor este faptul se implică în experienţe noi. Excelează în a se adapta la circumstanţele imediate ale contextului. Rezolvă problemele intuitiv, bazându-se pe informaţia de la alţii. Îi întâlnim în marketing şi vânzări. Fraza cheie: **Voi încerca orice măcar o dată.**

Reflexivii preferă sa aibă timp să mediteze asupra unui subiect. Acordă semnificaţie unei experienţe reflectând la ea şi încercând să identifice toate posibilităţile. Punctul lor forte constă în abilitatea imaginativă. Au interese culturale variate şi le place arta. Pot deveni consilieri, directori de resurse umane, artişti. Fraza cheie: **Am nevoie de timp să mă gândesc la acest lucru.**

Pentru a vă identifica preferinţa personală pentru un stil de învăţare puteţi folosi chestionarul următor, ţinând cont de faptul că aşa cum nu există stiluri bune şi stiluri rele, nu există nici răspunsuri greşite sau corecte.

Chestionar pentru identificarea stilului de învăţare preferat

Bifaţi afirmaţiile cu care sunteţi mai mult în acord decât în dezacord. Marcaţi cu „x" afirmaţiile cu care sunteţi mai mult în dezacord decât în acord.

__ 1 Acţionez adesea fără să ţin seama de consecinţe
__ 2 Când aflu o teorie nouă mă întreb ce aplicaţii are în practică
__ 3 Mă pasionează aspectele care ţin de autodisciplină (îmi supraveghez dieta, fac sport regulat, am anumite tabieturi)
__ 4 Sunt mândru/ă când duc un lucru până la capăt
__ 5 Mă potrivesc mai bine cu persoanele logice, analitice, decât cu cele spontane, iraţionale
__ 6 Mă atrag mai mult ideile noi şi neobişnuite decât cele practice
__ 7 În discuţii îmi place să merg direct la ţintă
__ 8 Am grijă să nu trag concluzii prea rapid
__ 9 Prefer să mă raportez spontan şi flexibil la evenimente, decât să le planific dinainte
__ 10 Cred că hotărârile luate în urma unei analize complete a informaţiilor sunt mai puternice decât cele bazate pe intuiţie
__ 11 Sunt perfecţionist/ă
__ 12 Regulile sunt făcute pentru a fi încălcate
__ 13 Sesizez adesea modalităţi mai bune, mai practice de a face lucrurile
__ 14 Dacă am de scris ceva, prefer să fac multe schiţe înainte de versiunea finală
__ 15 În discuţii sunt realist/ă, îi readuc pe ceilalţi la subiectul discuţiei şi evit speculaţiile
__ 16 În conversaţiile cu ceilalţi sunt cel/cea mai obiectiv/ă
__ 17 Când ceva merge rău mă bucur să las baltă acea activitate
__ 18 E preferabil să te gândeşti bine înainte să acţionezi
__ 19 Nu mă deranjează să rănesc sentimentele celorlalţi atâta timp cât lucrurile se finalizează
__ 20 Îmi plac şedinţele care se desfăşoară metodic

Calcularea scorului:

Pentru fiecare răspuns bifat adăugaţi un punct lângă litera corespunzătoare (de exemplu, dacă aţi bifat întrebarea 1 puneţi 1 punct lângă litera A). Adunaţi punctajul corespunzător fiecărei litere. Cea la care obţineţi cel mai mare scor reprezintă stilul de învăţare pe care îl preferaţi.

1. A 2. P 3. T 4. R 5. T	6. A 7. P 8. R 9. A 10. R	11. T 12.A 13. P 14. R 15. P	16. T 17. A 18. R 19. P 20. T
A..... TOTAL PUNCTE „A" —	R..... TOTAL PUNCTE „R" —	P..... TOTAL PUNCTE „P" —	T..... TOTAL PUNCTE „T" —

Cod: A – activişti, B – reflexivi, P – pragmaticii, T – teoreticienii

MODELUL 4MAT

Bernice McCarthy, autoarea lucrării „4MAT in action: creative lesson plans for teaching to learning styles with right/left mode techniques" (*Modelul 4MAT: proiecte didactice creative pentru adaptarea predării la stilurile de învăţare cu preferinţă pentru emisfera stângă/dreaptă*) propune o altă clasificare particularităţilor de procesare a informaţiei. McCarthy a studiat şi preferinţele pentru utilizarea cu preponderenţă a uneia dintre cele două emisfere cerebrale sau a utilizării lor integrate. Teoria lateralităţii sugerează că fiecare dintre emisferele cerebrale controlează un mod diferit de gândire. Cele mai multe persoane au o preferinţă distinctă pentru o emisferă sau alta, dar există şi un număr, mai redus, de persoane care le utilizează pe ambele în aceeaşi măsură.

Cele patru stiluri de învăţare esenţializate de autoare sunt redate în tabelul de mai jos:

Stilul de învățare	Caracteristici	Strategii de predare-învățare	Întrebarea cheie
Inovativ	interes pentru semnificații personale, nevoie de motive pentru a învăța, legătură între informații și utilitatea lor în viața cotidiană	Învățare prin cooperare Brainstorming Interdisciplinaritate	DE CE?
Analitic	Interes pentru învățarea factuală, aprofundarea comprehensiunii, conceptelor și proceselor	Expuneri, prelegeri, proiecte independente, analiza datelor	CE?
Pragmatic	Interes pentru cum se fac lucrurile, dorința de experimentare și testare	Experimentele, simularea, modelarea	CUM?
Dinamic	Interes pentru descoperiri proprii; se bazează pe intuiție, învață și de la ei, și de la alții	Munca independentă, jocul de rol, dramatizare, jocul didactic	DACĂ?

Tabelul 17 – Stilurile de învățare 4MAT

În mod tradițional, tehnicile de instruire folosite în școală răspund mai ales nevoilor stilului analitic.

În privința specificului emisferelor cerebrale, sarcinile de învățare se adresează mai mult emisferei stângi. Pentru a dezvolta și emisfera dreaptă se pot formula sarcini de învățare care să includă folosirea metaforelor, a analogiilor, a jocului de rol, a elementelor vizuale și a mișcării.

Caracteristicile preferințelor emisferice sunt:

Emisfera stângă	**Emisfera dreaptă**
Logică	Întâmplător
Secvențialitate	Intuiție
Raționalism	Holism
Analitic	Sintetic
Obiectiv	Subiectiv
Privește părțile	Privește întregul

Preferința emisferică stângă se manifestă când se operează cu structuri, secvențe, când se examinează elemente, se folosește limbajul obișnuit și cifrele, când se divizează informația pentru a fi analizată.

Preferința emisferică dreaptă se manifestă când se operează în absența concretului, cu imagini, când se caută tipare, când se creează metafore, Presupune simultaneitate, sinteză și consolidarea informațiilor.

Preferința emisferică integrată are ca rezultat dezvoltarea gândirii și învățării de ordin superior. Presupune profunzime a înțelegerii, creativitate în rezolvarea problemelor.

MODELUL DUNN ȘI DUNN

Modelul Dunn și Dunn reprezintă o încercare de a integra o varietate de componente ale stilurilor de învățare cu scopul de a fi obiectivate în proiectarea strategiilor de instruire. Premisele de la care pornește acest model sunt:

- oricine are puncte tari, dar oameni diferiți au puncte tari diferite
- majoritatea indivizilor pot învăța
- strategiile de instruire răspund diversității punctelor tari
- există preferințe individuale și acestea pot fi măsurate
- în condițiile unui mediu favorabil de învățare, elevii/ studenții demonstrează rezultate mai bune
- majoritatea profesorilor pot învăța să folosească stilurile de învățare ca punct de reper în proiectarea instruirii
- mulți studenți / elevi pot învăța să valorifice punctele tari ale stilurilor de învățare.

Dimensiunile modelului Dunn şi Dunn sunt în număr de cinci, fiecare incluzând şi subunităţi:

1. Dimensiunea ambientală cuprinde elemente precum: iluminatul, sunetul, temperatura şi aranjarea băncilor. De exemplu, unele persoane au nevoie de o cameră liniştită şi răcoroasă pentru a învăţa, pe când altele nu se pot concentra dacă nu ascultă muzică şi nu este cald.

2. Dimensiunea emoţională include elemente precum: motivaţia, perseverenţa, responsabilitate şi structura. De exemplu: unele persoane trebuie să termine o sarcină înainte de a începe o alta, pe când alte persoane lucrează mai bine dacă rezolvă mai multe sarcini deodată.

3. Dimensiunea sociologică conţine elemente legate de modul în care indivizii învaţă atunci când se asociază cu alţii: singur sau în echipă, cu adulţi sau colegi, variat sau rutinier. De exemplu, unii oameni, preferă să fie singuri atunci când au de a face cu un subiect dificil, pe când alţii învaţă mai bine dacă lucrează într-un grup de colegi.

4. Dimensiunea fiziologică include elemente precum: modalitatea perceptuală (auditivă, vizuală, tactilă sau kinestezică), bioritmul zilnic, consumul de alimente şi mişcarea. De exemplu, unele persoane sunt noctambule, pentru că învaţă mai bine noaptea, iar altele sunt diurne, pentru că învaţă mai bine ziua.

5. Dimensiunea psihologică conţine elemente care ţin de procesarea informaţiei: preferinţa emisferică, impulsivitatea sau reflexivitatea, globalitatea sau analiza.

Cele 21 de elemente care compun modelul Dunn şi Dunn sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Stimuli	Elemente					
Ambientali	Iluminat	Sunet		Temperatură		Design-ul clasei
Emoţionali	Motivaţie	Perseverenţă		Responsabilitate		Structură
Sociologici	Singur	În pereche	În grup de colegi	În echipă	Cu adulţi	Varietate de relaţii
Fiziologici	Percepţie	Alimentaţie		Bioritm		Mişcare
Psihologici	Global/analitic		Preferinţă emisferică		Impulsiv-reflexiv	

Tabelul 18 – Elementele modelului Dunn şi Dunn

Preferinţa pentru un anumit stil de învăţare se modifică de-a lungul timpului în funcţie de patru aspecte (Dunn şi Griggs, 1998):

- modul de procesare a informaţiei – global sau analitic
- vârsta .
- genul
- rezultate şcolare superioare sau slabe.

MODELUL GARDNER

Inteligenţele multiple pot fi înţelese şi ca moduri diferite de a învăţa. În general, sistemul de învăţământ tinde să favorizeze două dintre aceste moduri: cel logic/matematic şi cel verbal/lingvistic. Fiecare dintre modalităţile de învăţare implică abilităţi specifice (Lazear, 1991). (Vezi tabelul 19)

Modul de învăţare	Capacităţile implicate
Verbal/Lingvistic	Înţelegerea ordinii şi semnificaţiei cuvintelor Persuadarea altcuiva în privinţa cursului unei acţiuni Explicare, predare şi învăţare Umor Memorare şi reactualizare Analiză meta-lingvistică
Muzical/Ritmic	Evaluarea structurilor muzicale Scheme mentale pentru ascultarea muzicii Sensibilitate faţă de sunete Recunoaşterea, crearea şi reproducerea melodiilor şi a ritmurilor Discriminarea trăsăturilor caracteristice tonurilor
Logic/Matematic	Pattern-uri de recunoaştere abstracte Raţionament inductiv Raţionament deductiv Identificarea relaţiilor şi conexiunilor Realizarea de calcule complexe Raţionament ştiinţific

Vizual/Spaţial	Imaginaţie activă Formarea reprezentărilor Plasarea în spaţiu Manipularea imaginilor Reprezentări grafice Recunoaşterea relaţiilor spaţiale dintre obiecte Acurateţea percepţiei din unghiuri diferite
Corporal/ Kinestezic	Controlul mişcărilor voluntare Extinderea conştientizării corporale Conexiune minte-corp Abilităţi de imitare Îmbunătăţirea funcţiilor corpului
Interpersonal	Comunicare verbală şi non-verbală eficientă Sensibilitate faţă de dispoziţiile, motivaţiile şi sentimentele celorlalţi Munceşte cooperativ într-un grup Discernerea comportamentelor şi intenţiilor mai puţin vizibile ale altora Transpunerea în perspectiva altora Crearea şi menţinerea sinergiei
Intrapersonal	Concentrare mentală Conştienţă Metacogniţie Conştientizarea şi exprimarea diferitelor sentimente Sentimentul identităţii Gândire şi raţionamente de nivel superior

Tabel 19 – Inteligenţele ca moduri de învăţare

Pentru a îmbunătăţi capacitatea de învăţare a unei persoane, se porneşte de la identificarea trăsăturilor personale deţinute de o persoană la un moment dat. În cele ce urmează propunem un **inventar** al comportamentelor specifice fiecăreia dintre **inteligenţele multiple** destinat adulţilor, adaptat după Lazear (1991).

Chestionar pentru identificarea inteligenţei predominante

Bifaţi afirmaţiile care vi se potrivesc în interiorul fiecărei categorii de inteligenţă. Adăugaţi informaţii care nu apar în inventar, dar vi se par relevante.

1. Inteligenţa verbală/lingvistică

__Cărţile sunt foarte importante pentru mine
__Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, spune sau scrie
__Reţin mai mult din ceea ce aud la radio sau de pe o casetă, decât de la televizor sau din filme
__Îmi plac jocurile de cuvinte precum scrabble, anagrame, rebus
__Îmi place să-i distrez pe ceilalţi cu frământări de limbă, rime fără sens sau jocuri de cuvinte
__Adeseori ceilalţi se opresc să-mi ceară explicaţii asupra înţelesului cuvintelor pe care le folosesc în scris sau în vorbire
__Româna, socio-umanele şi istoria mi se par mult mai uşoare decât matematica şi ştiinţele exacte
__Când conduc pe autostradă acord mai mare atenţie cuvintelor de pe indicatoare decât decorului
__Conversaţiile mele includ referiri frecvente la lucruri pe care le-am citit sau auzit
__Am scris recent ceva care m-a făcut să mă simt mândru/ă şi mi-a adus recunoaşterea celorlalţi

Alte aspecte relevante:
.....
.....
.....

2. Inteligenţa logico-matematică

__Pot efectua calcule mintale cu uşurinţă
__Matematica şi/sau ştiinţele exacte au fost printre materiile mele favorite în şcoală
__Îmi plac jocurile şi problemele care necesită gândire logică
__Îmi place să iniţiez mici experimente de tipul „ce-ar fi dacă" (Ce-ar fi dacă aş dubla cantitatea de apă pe care o pun trandafirului japonez în fiecare săptămână?)

__ Mintea mea este în căutarea tiparelor, regulilor, secvențelor logice
__Mă interesează noile orientări din știință
__Cred că aproape orice poate fi explicat rațional
__Uneori gândesc într-un mod abstract, fără imagini sau cuvinte
__Îmi place să găsesc firul logic în ceea ce oamenii spun sau fac
__Mă simt mai confortabil într-o situație atunci când ceva a fost măsurat, analizat, categorizat sau cuantificat în vreun fel

Alte aspecte relevante:
.....
.....
.....

3. Inteligența vizuală/spațială

__Vizualizez frecvent imagini când închid ochii
__Sunt sensibil la culori
__Folosesc frecvent aparatul de fotografiat sau camera de luat vederi pentru a înregistra ce se întâmplă în jurul meu
__Îmi place să rezolv puzzle-uri
__Îmi amintesc visele
__Mă orientez ușor în spații care îmi sunt nefamiliare
__Îmi place să desenez sau să mâzgălesc
__Geometria mi s-a părut mai ușoară decât algebra
__Pot să-mi imaginez cum ar arăta lumea dacă ar fi privită de deasupra, prin ochii unei păsări
__Prefer să citesc texte bogat ilustrate

Alte aspecte relevante:
.....
.....
.....

4. Inteligența muzicală/ritmică

__Am o voce plăcută
__Pot să spun când o notă muzicală sună fals
__Ascult des muzică la radio, casetofon sau CD player

__Cânt la un instrument
__Viața mea ar fi foarte săracă fără muzică
__Mă surprind adesea plimbându-mă în timp ce îmi răsună în minte o reclamă sau un refren
__Pot cu ușurință să țin tempoul unei piese muzicale cu un simplu instrument de percuție
__Știu începuturile multor cântece și piese muzicale
__Dacă aud o secvență muzicală o dată sau de două ori, pot să o reproduc cu acuratețe
__Adesea bat ritmuri sau cânt în timp ce lucrez, studiez sau învăț ceva nou

Alte aspecte relevante:
.....
.....
.....

5. Inteligența corporal-kinestezică

__Practic în mod regulat cel puțin un sport sau o activitate fizică
__Mi se pare dificil să stau nemișcat/ă o perioadă mai lungă de timp
__Îmi place să lucrez folosindu-mi mâinile în activități precum: cusutul, țesutul, sculptură, dulgherie, modelaj
__Cele mai bune idei îmi vin în timpul plimbărilor îndelungate sau când sunt angajat/ă în vreo activitate fizică
__Îmi place să-mi petrec timpul liber afară
__Gesticulez când vorbesc cu alții
__Trebuie să ating lucrurile pentru a putea învăța mai multe despre ele
__Îmi plac drumețiile îndrăznețe sau alte experiențe fizice palpitante
__Am o coordonare motrică bună
__Am nevoie să exersez o nouă abilitate mai mult decât să citesc sau să văd o descriere a acesteia

Alte aspecte relevante:
.....
.....
.....

6. Inteligența intrapersonală

Petrec mult timp singur/ă meditând, reflectând, gândindu-mă la aspecte importante ale vieții

Am urmat ședințe de consiliere sau ateliere de dezvoltare personală pentru a învăța mai mult despre mine

__Sunt capabil/ă să fac față dificultăților cu optimism

__Am un hobby sau o preocupare specială pe care le păstrez pentru mine

__Am câteva ținte importante în viață, la care mă gândesc constant

__Am o perspectivă realistă asupra punctelor mele tari și slabe (generată de feedback-urile primite de la alții)

__Prefer să-mi petrec week-end-ul într-o cabană la munte decât într-un hotel plin de lume

__Mă consider o persoană hotărâtă și independentă

__Țin un jurnal

__Sunt liber profesionist/ă sau cel puțin m-am gândit serios să dezvolt o afacere personală

Alte aspecte relevante:

.....

.....

.....

7. Inteligența interpersonală

__Sunt genul de persoană la care ceilalți vin pentru sfaturi

__Prefer sporturile de echipă celor individuale

__Când am o problemă mai degrabă caut pe cineva care să mă ajute decât să o rezolv eu singur/ă

__Am cel puțin trei prieteni apropiați

__Îmi plac jocurile de societate (monopoly, bridge) mai mult decât cele individuale (jocuri video, solitaire)

__Îmi place să învăț pe alții ceea ce știu să fac

Mă consider leader (sau alții mă consideră astfel)

__Mă simt confortabil în mijlocul unei mulțimi

__Îmi place să mă implic în activități cu nuanță socială la serviciu, biserică sau în comunitate

__Mai degrabă mi-aș petrece serile la o petrecere însuflețită, decât să stau singur/ă acasă

Alte aspecte relevante:

.....

.....

.....

MODELUL FELDER ȘI SILVERMAN

Un alt model integrativ al preferințelor pentru învățare este cel propus în 1988 de Richard Felder și Linda Silverman, sub numele de indexul stilurilor de învățare (*Index of Learning Styles* – ILS). Acest model conține patru dimensiuni: activ-reflexiv, concret-intuitiv, vizual-verbal și secvențial-global.

Persoanele active rețin și înțeleg informațiile mai bine atunci când acționează asupra acestora, prin discuții, aplicându-le sau explicându-le altora. Aceste persoane preferă munca în grup. Le este dificil să asculte prelegeri stând nemișcați. Fraza care îi caracterizează este: să încercăm și să vedem cum merge!

Persoanele reflexive preferă să se gândească la informații în liniște. Lucrează singuri și le este și lor dificil să asculte prelegeri fără a se mișca. Fraza care îi caracterizează este: mai întâi să ne gândim!

Persoanele concrete tind să învețe factual, le place să rezolve problemele prin metode cunoscute. Nu agreează complicațiile și surprizele. Sunt meticuloși și dețin abilitățile necesare activităților practice. Sunt precauți și nu agreează cursurile în care legătura cu lumea reală nu este ușor vizibilă.

Persoanele intuitive preferă învățarea prin descoperire, înțeleg cu ușurință conceptele noi, chiar dacă sunt abstracte. Lucrează rapid și sunt creativi. Nu le place să memoreze informații și să desfășoare activități rutiniere.

Persoanele vizuale își amintesc mai bine ceea ce văd: ilustrații, scheme, filme, demonstrații.

Persoanele verbale rețin mai mult prin intermediul cuvintelor, a explicațiilor scrise sau orale.

Persoanele secvențiale realizează comprehesiunea în secvențe lineare, unde fiecare pas decurge logic din cel

anterior. Urmează pattern-urile logice în rezolvarea de probleme.

Persoanele globale învață în salturi, reținând materialul aproape la întâmplare, fără a vedea conexiunile dintre părți. Rezolvă rapid probleme complexe, recombină elementele în modalități noi, odată ce au imaginea de ansamblu, dar pot întâmpina dificultăți în a explica cum au ajuns la rezultat.

Vom prezenta un chestionar pentru identificarea preferințelor pentru un anumit mod de învățare, adaptat după Richard Felder și Barbara Soloman (Barbara Soloman, Richard Felder, North Carolina State University).

Indexul stilurilor de învățare

Încercuiți răspunsul care vi se potrivește. Alegeți un singur răspuns. Dacă vi se potrivesc și „a" și „b" alegeți situația care predomină.

1. Înțeleg mai bine ceva după ce:
   a. pun în practică.
   b. reflectez.
2. Sunt considerat/ă mai degrabă:
   a. realist/ă.
   b. inovativ/ă.
3. Când mă gândesc la ceea ce am făcut ieri îmi amintesc mai ales:
   a. Imagini.
   b. cuvinte.
4. Am tendința să:
   a. înțeleg detaliile unui subiect, dar sunt confuz/ă asupra structurii sale generale.
   b. înțeleg structura generală a unui subiect, dar sunt confuz/ă asupra detaliilor.
5. Când învăț ceva nou îmi este de ajutor să:
   a. Vorbesc.
   b. mă gândesc.
6. Ca profesor aș prefera să predau un curs care are de-a face cu:
   a. fapte și situații din viața reală.
   b. idei și teorii.

7. Prefer să obțin informațiile noi prin:
   a. imagini, diagrame, figuri, hărți.
   b. instrucțiuni scrise sau verbale.
8. Odată ce am înțeles:
   a. toate părțile, înțeleg și întregul.
   b. întregul, înțeleg și părțile.
9. Când sunt într-un grup de studiu care lucrează la un material dificil:
   a. contribui cu idei.
   b. ascult.
10. Îmi este mai ușor să învăț:
    a. date concrete.
    b. concepte.
11. Într-o carte cu multe ilustrații prefer să:
    a. privesc imaginile cu atenție.
    b. mă concentrez asupra textului.
12. Când rezolv probleme de matematică:
    a. lucrez în ritmul meu, mă îndrept înspre soluție pas cu pas.
    b. văd imediat soluția, dar am dificultăți în a găsi pașii pentru a ajunge la rezultat.
13. În timpul cursurilor:
    a. am reușit să cunosc mulți colegi.
    b. nu am reușit să cunosc prea mulți colegi.
14. Când citesc texte științifice prefer un material care:
    a. mă învață lucruri noi sau îmi spune cum să fac ceva.
    b. îmi oferă idei noi asupra cărora să reflectez.
15. Îmi plac profesorii care:
    a. schițează figuri pe tablă.
    b. alocă mult timp explicațiilor.
16. Când analizez o povestire sau un roman:
    a. mă gândesc la evenimente și încerc să le combin pentru a înțelege tema.
    b. știu imediat care este tema și revin, după lectură, pentru a identifica elemente care demonstrează tema.
17. Când încep o problemă din tema de casă prefer să:
    a. încep lucrul imediat.
    b. încerc să înțeleg complet problema mai întâi.
18. Îmi place mai mult ideea de:

a. certitudine.
b. teorie.

19. Îmi amintesc mai bine ceea ce:
    a. văd.
    b. aud.
20. Este mult mai important pentru mine ca un instructor să:
    a. prezinte materialul în secvențe clare.
    b. ofere o viziune de ansamblu și să coreleze materialul cu alte subiecte.
21. Prefer să învăț:
    a. într-un grup de studiu.
    b. singur/ă.
22. Prefer să fiu considerat/ă:
    a. atent/ă cu detaliile muncii mele.
    b. creativ/ă în modul în care îmi fac munca.
23. Când primesc instrucțiuni în privința unui loc necunoscut prefer:
    a. o hartă.
    b. instrucțiuni scrise.
24. Învăț:
    a. într-un ritm constant, dacă studiez voi înțelege.
    b. în salturi, uneori sunt confuz/ă și apoi, deodată, totul face „clic".
25. Mai întâi prefer să:
    a. încerc lucrurile.
    b. mă gândesc cum voi proceda.
26. Când citesc de plăcere, îmi plac scriitorii care:
    a. se exprimă clar.
    b. se exprimă într-un mod creativ, interesant.
27. Când văd o diagramă sau o figură în clasă îmi voi aminti:
    a. imaginea.
    b. ceea ce instructorul a spus despre aceasta.
28. Când am de-a face cu un grupaj de informații mi se întâmplă să:
    a. mă concentrez asupra detaliilor, pierzând perspectiva.
    b. încerc să înțeleg perspectiva înainte de a intra în detalii.
29. Îmi amintesc mai ușor:
    a. ceea ce am făcut.
    b. la ce m-am gândit mult timp.

30. Când îndeplinesc o sarcină, prefer să:
    a. stăpânesc un mod de a o rezolva.
    b. vin cu modalități noi de rezolvare.
31. Când cineva îmi prezintă date prefer:
    a. figurile și graficele.
    b. rezumatele scrise.
32. Când scriu o lucrare, sunt mai înclinat(ă):
    a. să lucrez (să mă gândesc sau să scriu) la introducerea lucrării și să progresez în ordine.
    b. să lucrez (să mă gândesc sau să scriu) diferite părți ale lucrării și apoi să le ordonez.
33. Când trebuie să lucrez la un proiect de grup, în primul rând vreau să:
    a. facem brainstorming de grup, unde fiecare contribuie cu idei.
    b. facem brainstorming individual, iar apoi să ne comparăm ideile în grup.
34. Mi se pare mai degrabă o laudă să afirm despre cineva că este:
    a. realist.
    b. imaginativ.
35. Când mă întâlnesc cu oameni la petreci, tind să îmi amintesc:
    a. cum arată.
    b. ce au spus despre ei înșiși.
36. Când învăț despre o temă nouă, prefer să:
    a. mă concentrez pe acea temă și să învăț cât mai multe despre ea.
    b. încerc să fac legături între tema respectivă și alte teme înrudite.
37. Oamenii tind să mă considere mai degrabă:
    a. exuberant(ă).
    b. rezervat(ă).
38. Prefer cursuri care pun accentul pe:
    a. materie concretă (date, cifre).
    b. materie abstractă (concepte, teorii).
39. Pentru a mă relaxa, prefer să:
    a. mă uit la televizor.
    b. citesc o carte.

40. Unii profesori îşi încep prelegerea cu o prezentare generală, evidenţiind conţinutul pe care urmează să îl predea. Astfel de prezentări:
    a. îmi sunt destul de utile.
    b. îmi sunt foarte utile.
41. Ideea de a efectua temă de casă în grup, cu o singură notă acordată întregului grup:
    a. îmi surâde.
    b. nu îmi surâde.
42. Când am de efectuat calcule lungi:
    a. tind să reiau toţi paşii şi să îmi verific munca atent.
    b. găsesc că este obositor să verific şi trebuie să mă forţez să efectuez verificarea.
43. Tind să îmi amintesc locurile în care am fost:
    a. uşor şi destul de corect.
    b. cu greu şi fără prea multe detalii.
44. Când rezolvăm probleme în grup, probabil că mă voi gândi:
    a. la paşii care se succed în procesul rezolvării.
    b. la consecinţele posibile sau aplicaţiile soluţiei în mai multe domenii.

Fişă de calcul al scorului

1. Scrieţi „1" în spaţiile corespunzătoare întrebării din tabelul de mai jos (de exemplu, dacă aţi răspuns „a" la întrebarea 3, puneţi „1" în coloana „a" lângă întrebarea 3).
2. Calculaţi totalul pe coloane şi treceţi valoarea în spaţiile indicate.
3. Pentru fiecare din cele patru categorii, scădeţi valoarea mai mică din valoarea mai mare. Treceţi diferenţa (între 1 şi 11) şi litera (a sau b) la care aţi totalizat scorul mai mare.

Exemplu: dacă aţi totalizat 3 la a şi 8 la b, veţi trece 5b (5 este diferenţa dintre 8 şi 3, iar „b" este litera corespunzătoare scorului mai mare).

ACT/REF			CON/INT			VIZ/VER			SEC/GLO		
Î	a	b	Î	a	b	Î	a	b	Î	a	b
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		
21			22			23			24		
25			26			27			28		
29			30			31			32		
33			34			35			36		
37			38			39			40		
41			42			43			44		
Total (sumă X-uri în fiecare coloană)											
a b			a b			a b			a b		
(mai mare – mai mic) + litera celei mai mari (vezi mai jos*)											

Interpretarea scorului:

Dacă scorul se plasează între 1 şi 3, aveţi o uşoară preferinţă pentru una dintre cele două dimensiuni, însă sunteţi echilibrat. (De exemplu, 3a la categoria ACT/REF indică o preferinţă uşoară pentru învăţarea activă. 3b indică o preferinţă uşoară pentru învăţarea reflexivă.)

Dacă scorul se plasează între 5 şi 7, aveţi o preferinţă moderată pentru una dintre cele două dimensiuni şi învăţaţi mai uşor într-un mediu care favorizează acea dimensiune. Dacă scorul se plasează între 9 şi 11, aveţi o preferinţă puternică pentru una dintre cele două dimensiuni. Puteţi întâmpina dificultăţi reale într-un mediu care nu favorizează preferinţa dumneavoastră.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR PERSONALE

Primul pas spre dezvoltarea abilităților personale îl constituie identificarea acestora, după care se stabilesc punctele puternice și cele vulnerabile în funcție de scopurile pe care le avem, apoi urmează centrarea pe aspectele pozitive și planificarea activităților. Pentru identificarea abilităților personale în ceea ce privește potențialul de învățare sunt utile lecturile în domeniu, chestionarele de aptitudini, interese, preferințe în învățare, precum și autoanaliza modului de învățare practicat și a rezultatelor la care duce acesta.

ANALIZA SWOT

Un instrument eficient este analiza SWOT, prin care se pot identifica punctele tari și punctele slabe care caracterizează un fenomen, o organizație sau un individ, precum și posibilitățile de dezvoltare sau factorii de risc:

Puncte tari	Nevoi/Puncte slabe
Oportunități	Riscuri/Amenințări

Denumirea acestui instrument provine de la inițialele din limba engleză ale cuvintelor care constituie capul de tabel: S(trengths), W(eaknesses), O(pportunities) și T(hreats). O variantă mai recentă a analizei SWOT, are acronimul SCOT, înlocuind punctele slabe cu nevoile de dezvoltare: C(hallenges). În acest mod se pune accent mai mare pe valoarea formativă și nu doar diagnostică a acestui instrument.

Completarea matricii SWOT se realizează prin căutarea răspunsului la întrebări specifice fiecărui domeniu.

Puncte tari	**Nevoi**
Ce calități mă avantajează? Ce fac bine? Ce calități apreciază ceilalți la mine?	Ce aș putea îmbunătăți? Ce nu fac bine? Ce ar trebui să evit?
Oportunități	**Riscuri**
Unde pot găsi oportunități care să mi se potrivească? Care sunt orientările de interes pe care le conștientizez? Cum mă avantajează schimbările care au loc?	Cu ce obstacole mă confrunt? Schimbările din tehnologie îmi afectează afectivitatea? Competențele pe care activitatea mea le reclamă sunt în schimbare?

Spre exemplificare, vom prezenta o analiză SWOT aplicată pe unul dintre stilurile de învățare identificate de Honey și Mumford.

	Puncte tari	**Nevoi**
Reflexivii	Imaginație Acordă semnificație experiențelor Capacitate de reflecție	Orientare înspre acțiune Management mai eficient al timpului Dezvoltarea abilităților de lucru în grup
	Oportunități	**Riscuri**
	Cultura și arta Domeniul resurselor umane Activități de consiliere	Munca de rutină Detașarea de realitatea concretă Activități care solicită efort intens

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ

Un alt instrument util în dezvoltarea abilităților de învățare este aplicarea constantă a modelului propus de Kolb. Acest model consideră că un ciclu de învățare s-a încheiat

atunci când au fost parcurse toate cele patru stiluri. (Vezi capitolul „Stiluri individuale de învățare").

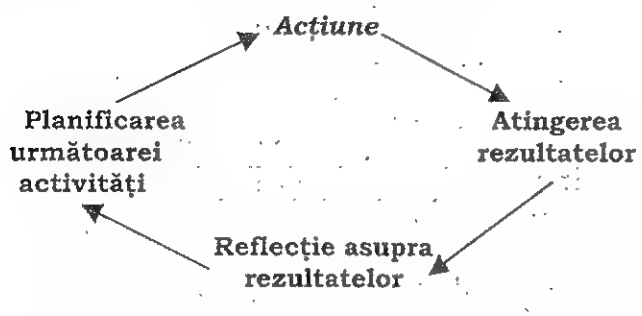


Figura 7 – Model de acțiune adaptat după Kolb

Pentru o experiență completă de învățare se pornește întotdeauna de la acțiune, se observă rezultatele, se iau decizii și se realizează planificarea următoarei experiențe.

AUTOMATIZAREA COMPORTAMENTELOR DE ÎNVĂȚARE

Al treilea instrument în dezvoltarea personală este formarea și automatizarea comportamentelor de învățare. Un comportament se achiziționează în patru pași:

Incompetență inconștientă
⇒
Incompetență conștientă
⇒
Competență conștientă
⇒
Competență inconștientă

Primul pas se manifestă atunci când cineva nu știe ce abilitate îi lipsește. Cineva care învață să meargă pe bicicletă poate să nu știe cum se frânează, chiar dacă are capacitatea de a-și folosi mâinile și picioarele simultan cu întoarcerea capului într-o parte sau în alta.

Al doilea pas se manifestă atunci când individul devine conștient de ceea ce nu știe, își dă seama de ceea ce nu poate face. Cineva care învață cum se rezolvă ecuația de gradul doi

observă că există niște puncte care trebuie parcurse și că acestea se parcurg într-o anumită ordine.

Al treilea pas se manifestă atunci când competența poate fi demonstrată, individul este capabil să facă anumite lucruri, dar are nevoie să se gândească la acțiunile pe care le întreprinde, să revadă regulile de funcționare și aplicare. Cineva care învață să utilizeze e-mailul, se va gândi pe care imagine să apese atunci când vrea să citească, să trimită, să transfere în alt fișier sau să șteargă un mesaj.

Al patrulea pas se manifestă atunci când noul comportament intră în obișnuință, performarea lui nu mai necesită gândit asupra acțiunilor care trebuie efectuate. Individul se poate întreba cum de ceilalți nu pot să facă acel lucru, atât de simplu. Uneori, este posibil chiar să uite că știe un lucru sau cum se realizează acesta. Cineva care a învățat să facă rezumatul unui text, nu va înțelege cum alții nu sunt capabili să rezume corect un material. E posibil chiar să nu-și mai amintească regulile rezumatului.

Automatizarea comportamentelor de învățare duce la rezultate benefice în ceea ce privește înțelegerea informațiilor, modul lor de structurare, aplicabilitatea lor etc. Există însă și riscuri. Obiceiurile se întipăresc atât de bine în minte încât nu mai acceptăm altceva. O anecdotă cunoscută surprinde o altfel de situație: „Ce a făcut Pavlov după ce a murit câinele? L-a mai hrănit două săptămâni!". Când ni se propune un alt mod de lucru suntem refractari pentru că nu se potrivește cu ceea ce știm noi, nu pentru că nu ar fi bun sau nu ni s-ar potrivi. Un alt risc este de a face confuzii. Nemaifiind necesar să ne gândim la ceea ce facem, ne putem focaliza atenția pe altceva, uneori cu rezultate mai puțin bune: putem ajunge să formăm numărul de telefon pe tastele sistemului de alarmă, să introducem codul pin anterior deși ne-am schimbat cardul etc.

Cunoașterea acestor posibile erori cauzate de automatizarea comportamentelor de învățare contribuie la prevenirea manifestării lor.

Dezvoltarea personală se realizează pornind de la autocunoaștere. Primul pas îl reprezintă formularea scopurilor personale, apoi urmează analiza stării inițiale. Pe baza primelor două se stabilesc obiectivele de învățare și planul de acțiune. Estimarea corectă a resurselor și efortului

necesar poate constitui în sine un obiectiv de învățare în dezvoltarea personală.

Modelele şi mentorii reprezintă puncte de reper care ajută la o formulare mai clară a scopurilor şi la acțiunea constantă pentru atingerea lor. Mentorul este o sursă de învățare valoroasă. Denumirea şi semnificațiile acesteia provin din opera poetului antic Homer. Mentor a fost profesorul lui Telemah, fiul lui Ulise, şi l-a ajutat pe acesta să deprindă meşteşugul armelor şi să facă față cu succes trecerii de la adolescență la maturitate. Fie că avem şansa să avem un mentor personal sau să devenim mentor pentru altcineva, cu toții reprezentăm puncte de reper pentru cei din jurul nostru. O coordonată importantă a valorii noastre o constituie alegerile pe care le facem.

Dezvoltarea personală este o activitate care se extinde pe parcursul întregii vieți.

EXERCIȚII

Identificați-vă preferințele pentru diferitele stiluri de învățare, utilizând chestionarele prezentate în acest capitol.

Ce abilități credeți că trebuie să-şi dezvolte o persoană dacă stilul său de învățare este:

- Activ
- Reflexiv
- Teoretic
- Pragmatic

Realizați o descriere sintetică a diferitelor preferințe pentru modalitățile de învățare care vă caracterizează. Realizați o analiză SWOT a comportamentelor personale de învățare.

Comparați stilul actual de învățare cu stiluri practicate anterior. Identificați cauzele care au dus la schimbarea stilului de învățare propriu.

Întocmiți o listă cu situații de învățare în care nu v-ați simțit confortabil. Comparați aceste situații pentru a descoperi elementele comune. Gândiți-vă la soluții pentru acomodarea mediului.

Gândiți-vă la o abilitate pe care o stăpâniți bine. Rememorați etapele şi contextul în care ați dobândit-o.

Stabiliți-vă o listă cu câteva scopuri pe care doriți să le urmăriți în dezvoltarea personală.

Enumerați câteva persoane pe care le admirați. Care sunt trăsăturile comune ale acestor persoane? Ce trebuie să faceți pentru a le dobândi şi dvs.?

Reflectați asupra ideii de a deveni sursă de învățare pentru alții. Cum se modifică organizarea propriei învățări din această perspectivă?

BIBLIOGRAFIE

1. Dale, M. (1993) – *Developing Management Skills. Techniques For Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.
2. Dunn, R. şi Griggs, S. (1998) – *Learning Styles: Link between Teaching and Learning*, în Dunn şi Griggs, editori, Learning Styles and the Nursing Profession, NLN Press, New York.
3. Felder R.M. şi Silverman L.K. (1988) – *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*, în Engineering Education, *78*(7), 674-681 (1988).
4. Fleming, N.D. & Mills, C. (1992) – *Helping Students Understand How They Learn.* The Teaching Professor, Vol. 7 No. 4, Magma Publications, Madison, Wisconsin.
5. Gardner, H. (1991) – *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, BasicBooks, A Division of HarperCollins Publishers, New York.
6. Gardner, H. (1993) – *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Inprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York.
7. Kolb, D. (1981) – *The Learning Style inventory*, MA: McBer, Boston.
8. Kolb, D. (1984) – *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development*, Prentice Hall, Return, New Jersey.
9. Lazear, D. (1991) – *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*, IRI, Skylight Publishing, Inc. Palatine, IL.
10. McCarthy, B. (1987) – *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques.* Barrington, IL, EXCEL, Inc.

CAPITOLUL 2
PLANIFICAREA ŞI MANAGEMENTUL ÎNVĂŢĂRII

MANAGEMENTUL TIMPULUI ŞI AL RESURSELOR

Cultura europeană şi cea nord-americană percep timpul drept *cronos*, adică un timp care se scurge linear, secvenţial. Există însă spaţii culturale, în zona orientală, unde timpul este perceput drept *kairos*, adică un timp în care primează valoarea şi nu cronologia. Timpul cronologic este cel ale cărui unităţi de măsură sunt constante, pe când timpul valoric se raportează mai degrabă la modul în care trăim o anumită unitate de timp.

Percepţia asupra timpului şi a modului în care indivizii se raportează la el s-a modificat cu precădere datorită dezvoltării societăţii de tip industrial. Timpul reprezintă una dintre resursele majore ale învăţării, de aceea modul în care este percepu şi investit contează şi se reflectă asupra rezultatelor învăţării.

Se pot identifica patru generaţii în evoluţia concepţiei despre organizarea timpului (Covey, 1998)ale căror note definitorii sunt:

- păstrarea evidenţei prin note şi liste
- încercarea de a privi în viitor prin indexuri, tabele şi agende
- stabilirea priorităţilor şi planificarea prin obiective
- mutarea centrului de interes dinspre timp spre menţinerea echilibrului dintre producţie şi capacitatea de producţie

La nivelul celei de-a patra generaţii, activităţile umane sunt grevate de doi factori: urgenţa şi importanţa. Urgenţa provoacă reacţii şi cere acţiune imediată. Importanţa înseamnă proactivism, acţiune pe linia obiectivelor personale semnificative.

Prin luarea în considerare a activităţilor noastre şi plasarea lor pe coordonatele urgenţei şi importanţei se conturează modelul managerial al timpului.

Matricea managerială a timpului	Urgent	Nu e urgent
Important	I Situații de criză Probleme presante Proiecte cu termen fix	II Prevenție Dezvoltarea capacității de producție Menținerea relațiilor Identificarea oportunităților Planificare Recreare
Neimportant	III Întreruperi, apeluri telefonice Corespondență, rapoarte Întâlniri Activități mărunte	IV Muncă de rutină Corespondență Conversații telefonice Timp irosit Activități plăcute

Tabel 20 – Matricea managerială a timpului

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul I se află sub incidența grijilor cotidiene, trăiesc în stres, sunt supraaglomerați, își dezvoltă capacitatea de management al crizelor. Acești oameni își petrec cea mai mare parte a timpului rezolvând crize, iar ca decompensare utilizează cadranul IV, neglijându-le pe celelalte. Printre riscurile acestui cadran se numără epuizarea și incapacitatea de ieși din cercul vicios al crizelor.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul II sunt persoanele eficiente. Aceste persoane sesizează ocaziile și direcțiile de dezvoltare personală, sunt orientate înspre interdependență, planifică, au obiective clare, investesc în relații, în activități de menținere și de prevenție. Trec rar prin situații de criză și de maximă urgență. Sunt echilibrate și disciplinate, au viziune și sunt orientate către scop. În momentele de criză, dau dovadă de stăpânire de sine.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul III sunt persoane reactive, care răspund urgențelor, crezând că

acestea sunt și importante. Se dedică activităților pe termen scurt. Consideră țelurile și planurile ca fiind lipsite de valoare. Își dezvoltă capacitatea de management al crizelor, dar uneori își pierd controlul. Răspund la solicitările din exterior și ajung adesea la reputația de a avea caracter cameleonic.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul IV își irosesc potențialul. Duc o viață iresponsabilă, bazată pe dependența de alte persoane sau de instituții pentru trebuințele de bază. Adesea își pierd locul de muncă și își găsesc cu greu altul.

Pentru a accede la cadranul II, cel al eficienței se începe prin extragerea timpului din cadranele III și IV pentru al investi aici, se continuă cu dezvoltarea capacității de a spune „da" activităților din cadranul II și „nu" acelor activități care sunt doar aparent urgente.

Stabilirea priorităților și distincția între ce este important și ce este mai puțin important devine eficientă atunci când există o centrare pe principii, scopuri și valori personale în care ne regăsim și după care ne orientăm activitatea. De obicei, planificarea întâmpină rezistență, considerându-se că ar atrage după sine o anumită ancorare în lucruri în detrimentul oamenilor și o anumită doză de rigiditate și inhibare a spontaneității.

Menținerea echilibrului între producție și capacitatea de producție, ca regulă fundamentală în managementul timpului este eficientă pentru că:

- susține centrarea pe principii (angajarea este reală nu formală)
- se bazează pe conștiința morală (apare libertatea de a subordona activitatea unor valori superioare, autentice)
- permite definirea unei misiuni personale (orientează activitatea zilnică)
- echilibrează viața (se definesc rolurile individului și obiectivele specifice)
- permite o viziune de ansamblu (planificarea este săptămânală și nu zilnică)

Alte resurse necesare pentru învățare și pentru activitatea de planificare a acesteia sunt: motivația, capacitatea de efort, rezistența la stres, capacitatea de atenție și concentrare, bioritmul, sursele de învățare, experiențele

anterioare, tehnicile de învățare stăpânite, abilitățile metacognitive, abilitățile de gândire critică, stilul individual de învățare, resursele materiale.

MOTIVAREA ŞI AUTOMOTIVAREA PENTRU ÎNVĂȚARE

O persoană care nu are motivație pentru învățare este o persoană care nu înțelege la ce îi este utilă această activitate, pentru că nu a reuşit încă să distingă ce efecte produce învățarea şi că aceasta reprezintă o investiție în viitor, în carieră, în ea însăşi.

Factori care dezvoltă motivația pentru învățare sunt (Dale, 1993) :

- o învățarea în sine
- o responsabilitatea
- o progresul în material
- o dezvoltarea
- o succesul
- o recunoaşterea
- o varietatea abilităților utilizate
- o identificarea cu sarcina de învățare
- o scopul
- o autonomia
- o feedback-ul

Prin crearea de contexte de învățare care să permită manifestarea factorilor anterior enumerați, motivarea pentru învățare va fi realizată. Unul dintre cele mai semnificative aspecte legate de motivație este lămurirea rostului învățării, stabilirea planurilor unde şi a motivelor pentru care este utilă.

Un instrument de automotivare este contractul de învățare. Acesta reprezintă un program individual de învățare, pentru care se ia un angajament în fața unei alte persoane. Structura (Dale, 1993) unui astfel de contract cuprinde:

- o partenerii
- o data intrării în vigoare
- o titlul (tema contractului)
- o obiectivele (ce se învață)
- o activitățile (cum se vor atinge obiectivele)
- o resursele (de ce este nevoie pentru a învăța, de unde se procură materialele)

- o evaluarea (cum se poate demonstra că învățarea s-a produs)
- o semnătura

PROGRAMUL INDIVIDUAL DE ÎNVĂȚARE

Vom descrie două instrumente de planificare a învățării: planul de dezvoltare şi programul individual.

Planul de dezvoltare are o structură simplă, reprezentând o formă de planificare a activităților ce vor fi întreprinse în vederea atingerii unui obiectiv de învățare.

Structura planului de dezvoltare include:

- obiective
- activități
- criterii de autoevaluare

În unele planuri de dezvoltare se formulează un singur obiectiv, altele includ obiective multiple, cu condiția ca acestea să se refere la abilități dintr-o arie comună.

Activitățile reprezintă modalitatea prin care obiectivele se materializează. Ele au o succesiune logică şi pot fi centrate pe sarcini unice de învățare. La acest nivel, se iau în considerare timpul şi resursele necesare pentru achiziția unui grupaj de cunoştințe, formarea unei deprinderi sau dobândirea unui comportament.

Criteriile de autoevaluare sunt utile pentru monitorizarea progresului şi pentru a decide când se poate considera că obiectivele au fost realizate.

Programul individual de învățare reprezintă o modalitatea de proiectare şi realizare a învățării mai complexă. Etapele unui program individual de învățare sunt:

- cunoaşterea potențialului de învățare personal
- identificarea punctelor care necesită dezvoltare
- formularea obiectivelor de învățare
- planificarea activităților
- alegerea metodelor

- stabilirea criteriilor de reuşită
- realizarea programului.

Exemplu de program individual de învăţare pentru dezvoltarea unei abilităţi:

Potenţialul de învăţare personal	Stil de învăţare reflexiv (după Honey şi Mumford)
Puncte care necesită dezvoltare	Dezvoltarea abilităţilor de lucru în grup
Obiective	Participarea la activităţile unui grup de studiu Implicarea în activităţile de grup din timpul cursurilor Exprimarea constantă a opiniei
Activităţi	Constituirea unui grup de studiu Exersarea mai multor roluri în grup Discuţii cu profesorii Discuţii cu colegii Învăţat cu un frate/soră
Metode	Discuţii şi dezbateri Exersarea, experimentarea Confruntarea organizatorilor cognitivi realizaţi individual cu cei ai altor persoane Matricea managerială a timpului
Criterii de reuşită	Depăşirea rezervei de a lucra în grup Grupul de studiu constituit funcţionează cel puţin două luni Performanţe şcolare bune

Tabel 21 – Program individual de învăţare exemplificat

Programul individual de învăţare se poate realiza pentru a dobândi o abilitate care ţine de dezvoltarea personală, pentru a eşalona activitatea de învăţare din timpul semestrului, pentru organizarea activităţii de învăţare din sesiunile de examene, pentru a învăţa o anumită disciplină, pentru a structura activitatea dintr-o săptămână de studiu.

ÎNVĂŢAREA PE TOATĂ DURATA VIEŢII

Creşterea continuă a cantităţii de informaţii, diversitatea situaţiilor din viaţa concretă, schimbările constante la nivel socio-profesional sunt factori care au dus la necesitatea extinderii duratei învăţării de-a lungul întregii vieţi. Învăţarea pe plan personal sau pentru practicarea unei profesii nu se finalizează odată cu sfârşitul anilor de şcoală. În aceste condiţii, formarea abilităţilor de învăţare şi amplificarea potenţialului intelectual individual devin responsabilităţi substanţiale ale educaţiei formale.

Pentru a face faţă eficient schimbărilor, învăţarea nu se sfârşeşte atunci când s-a atins un rezultat. Pentru a evita stagnarea, atunci când ne apropiem de atingerea unui obiectiv pe care ni l-am stabilit îrl învăţare, ne formulăm un alt obiectiv vizând o altă sarcină de învăţare. Aceasta este o măsură de precauţie pentru a preîntâmpina situaţiile de auto-suficienţă care pot apărea ca urmare a momentelor de succes în materializarea obiectivelor stabilite.

Charles Handy (2002) reprezintă grafic dinamica dezvoltării continue astfel:

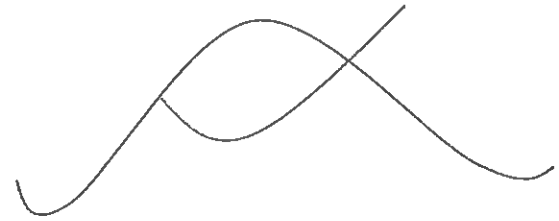


Figura 8 – Curba dezvoltării continue

Acest fel de a înţelege dinamica evoluţiei pune accent pe procesul acomodării continue a schemelor cognitive dobândite, ajustării cunoştinţelor, exersării comportamentelor şi dezvoltării abilităţilor. Momentul cel mai potrivit pentru a

începe noua activitate este cel în care activitatea anterioară este aproape de nivelul maxim al realizării. Aceasta înseamnă că s-au rezolvat majoritatea problemelor şi efortul necesar nu mai este atât de mare, astfel că o parte din resurse pot fi distribuite spre o altă activitate.

A ne construi pe noi înşine poate fi un scop major al învăţării, însă a ne construi pe noi înşine pentru a deveni surse ale învăţării altora este cel mai înalt scop al învăţării. Cunoştinţele noastre sunt cu atât mai valoroase cu cât contribuie mai consistent la progresul celor din jurul nostru.

EXERCIŢII

Stabiliţi-vă priorităţile pentru o săptămână. Ierarhizaţi-le, utilizând matricea Covey.

Formulaţi obiective pentru a dezvolta abilităţi pe care le stăpâniţi mai puţin, dar de care consideraţi că aveţi nevoie.

Identificaţi câteva metode de automotivare pentru învăţare care vi se potrivesc.

Elaboraţi un plan de dezvoltare pentru achiziţia unei tehnici de învăţare.

Proiectaţi un program individual de învăţare pentru o disciplină sau o perioadă de studiu (un semestru, o sesiune de examinări).

Gândiţi-vă la situaţii în care aţi învăţat cu plăcere. Identificaţi factorii care v-au provocat o atitudine pozitivă. Întocmiţi o listă cu elemente care vă motivează în activitatea de învăţare.

Reflectaţi asupra tehnicilor de învăţare pe care le cunoaşteţi. Selectaţi-le pe cele care vă favorizează pentru accelerarea procesului de învăţare.

Elaboraţi un inventar de trăsături necesare unei persoane ca să devină sursă de învăţare pentru altcineva.

BIBLIOGRAFIE

1. Covey, S.R. (1998) - *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*, All, București.
2. Covey, S.R., Merrill, A.R. și Merrill, R.R. (2000) – *Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile*, Allfa, București.
3. Dale, M. (1993) – *Developing Management Skills. Techniques For Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.
4. Handy, C. (2002) – *Elephants and Fleas: Is Your Organization Prepared for Change?* Leader to Leader, no. 24/2002, p. 29-33.

EPILOG

A ÎNVĂȚA ÎNVĂȚÂND PE ALȚII

„Ai putea să mă înveți să zbor așa?" Pescărușul Jonathan tremura la gândul că va învinge din nou necunoscutul.
„Dacă vrei, sigur că te pot învăța."
„Vreau. Când începem?"
„Dacă vrei, putem începe chiar acum."
„Vreau să învăț să zbor ca tine!" spuse Jonathan, în timp ce ochii îi sticleau ciudat. „Spune-mi ce trebuie să fac."
Chiang vorbea încet și-l urmărea pe tânărul pescăruș cu multă atenție.

.....

Dar a venit și ziua când Chiang dispăru.

.....

Joasă și calmă, vocea îi pătrunse gândul, cerând un răspuns.
„Pescăruș Fletcher Lynd, vrei să zbori?"
„DA, VREAU SĂ ZBOR!"

.....

Pâlpâirea încetă. Pescărușul Jonathan dispăruse în văzduh.
Nu peste mult timp, Fletcher se ridică cu greu spre cer și dădu de un grup nou de elevi, gata pentru prima lor lecție.

(Richard Bach, *Pescărușul Jonathan Livingstone*)

Profesorul-antrenor facilitează învățarea elevilor săi printr-un demers didactic ce-i implică pe aceștia conștient și activ.

Profesorul-antrenor crede în puterea educației, de aceea investighează permanent cum se poate realiza aceasta eficient, în raport cu cerințele societății în care trăiește și cu finalitățile educaționale.

Profesorul-antrenor își iubește și își respectă elevii și profesia, de aceea el învață constant și se autoperfecționează, pentru a se putea transforma pe sine în sursă de învățare și instrument al educației pentru elevii săi.

Este fezabil modelul profesorului-antrenor? Este cel puțin la fel de fezabil precum alte modele de profesor care s-au

impus de-a lungul istoriei educației: mentorul, maestrul, instructorul etc.

Este eficient modelul profesorului-antrenor? Este cel mai eficient model în contextul extinderii învățării pe toată durata vieții și al relativismului cunoașterii.

Este durabil modelul profesorului-antrenor? Se va menține atâta timp cât nu va apărea o reconsiderare a teoriilor asupra învățării dintr-o perspectivă mai bună.

Ce trebuie să faceți pentru a deveni profesor-antrenor? Pentru început, să respectați decalogul profesiei didactice eficiente. Primele nouă reguli vor fi prezentate mai jos, a zecea este alegerea și privilegiul fiecărui profesor-antrenor:

1. *Crede în puterea educației.*
2. *Construiește experiențe de învățare al căror rezultat este dezvoltarea potențialului intelectual al elevilor săi.*
3. *Utilizează strategii de predare care implică învățarea activă.*
4. *Practică transparența în formularea obiectivelor și a criteriilor de evaluare*
5. *Promovează învățarea eficientă și tehnicile de realizare a acesteia.*
6. *Conștientizează diversitatea elevilor săi și răspunde acesteia prin strategiile de predare pe care le folosește.*
7. *Este un gânditor critic și un practician reflexiv.*
8. *Își practică meseria cu profesionalism și se asigură că va transmite mai departe acel* tekhne *al profesiei didactice*
9. *Învață el însuși și se autoperfecționează constant.*
10. .....

REZUMAT

Tehnica învățării eficiente abordează problematica învățării din perspectiva științelor educației, valorificând rezultate ale cercetărilor din psihologia învățării.

Introducerea la tehnică în învățare conturează un model de profesor – profesorul-antrenor – care este promotorul învățării eficiente.

Partea întâi surprinde *Arhitectura învățării umane*, pornind de la definirea învățării, continuând cu prezentarea unei selecții de teorii asupra învățării și încheind cu identificarea particularităților interindividuale care intervin în procesul învățării.

Învățarea eficientă este învățarea activă, orientată către scop și centrată pe rezultate măsurabile. Cele mai importante instrumente ale învățării eficiente sunt gândirea critică și strategiile metacognitive.

Teoriile învățării sunt grupate în interiorul a patru paradigme: behaviorismul (condiționarea clasică, conexionismul, condiționarea operantă și învățarea prin imitație), cognitivismul (învățarea prin intuiție, învățarea latentă, teoria dezvoltării și organizatorii dați în avans), constructivismul (constructivismul piagetian, zona proximei dezvoltări, formarea acțiunilor mentale, interacționismul și schema cognitivă), antrenamentul intelectual (gândirea laterală, diversificarea instrumentală și gândirea critică).

Învățarea este influențată de factori interni și externi. Aceștia se concretizează în: particularități de vârstă (dezvoltarea intelectuală, dezvoltarea morală, dezvoltarea psihosocială, dezvoltarea competenței de simbolizare, dezvoltarea formelor de cunoaștere, dezvoltarea gândirii critice), particularități de gen, particularități culturale, particularități aptitudinale și de interese. O idee importantă care decurge din acest capitol este necesitatea standardelor, dar respingerea standardizării.

Partea a doua prezintă un grupaj de *Tehnici de învățare eficientă*, incluzând activitatea intelectuală, eficiența în învățare, sursele de învățare și utilizarea acestora.

Instrumentele de bază ale activității intelectuale sunt lectura și scrierea. Lectura tradițională are astăzi alternative,

sub forma lecturii electronice. Ritmul de lectură se poate accelera prin tehnici specifice. Redactarea de text este o abilitate intelectuală importantă care îmbracă forme diverse (fişa de lectură, jurnalul de lectură, prezentarea de carte, recenzia, referatul).

Eficienţa în învăţare se obţine prin integrarea a şase instrumente: luarea notiţelor, organizatorii cognitivi, logica şi argumentarea, strategiile de dezvoltare a gândirii critice, strategiile metacognitive şi mnemotehnicile. Fiecare dintre aceste şase instrumente este prezentat detaliat, împreună cu un grupaj de tehnici specifice.

Modalităţile de utilizare a surselor de învăţare sunt documentarea, investigaţia şi experimentarea, iar sursele sunt: cărţile, articolele, Internetul, profesorul, experţii, colegii, comunitatea, grupurile de studiu, experienţa personală.

Partea a treia priveşte *Sinele ca instrument şi scop al educaţiei*, centrându-se pe autocunoaştere, dezvoltare personală şi planificarea şi managementul învăţării.

Dezvoltarea personală începe cu o autoapreciere de sine corectă. Sunt redate câteva chestionare pentru identificarea preferinţelor personale în învăţare, împreună cu descrierea a diferite clasificări şi stiluri de învăţare. Urmează apoi câteva instrumente pentru dezvoltarea personală: analiza SWOT, învăţarea experienţială, automatizarea comportamentelor de învăţare.

Managementul învăţării eficiente începe cu managementul timpului. Motivarea şi automotivarea pentru învăţare sunt surprinse succint. Planul de dezvoltare şi programul individual de învăţare sunt două instrumente ale planificării eficiente a învăţării.

Epilogul rediscută modelul profesorului-antrenor, conturând un set orientativ de reguli ale activităţii sale profesionale.

Cea mai importantă idee promovată în *Tehnica învăţării eficiente* constă în construirea demersului pedagogic pornind de la particularităţile procesului de învăţare.

ABSTRACT

Efficient Learning Technique approaches learning from the perspective of educational sciences, building on the results of research in educational psychology.

Introduction to Learning Technique outlines a model of teacher – the coach-teacher – who promotes efficient learning. Part I discusses the *Architecture of Human Learning*, including the definition of learning, a selection of learning theories, and concluding with the identification of inter-individual particularities that influence learning.

Efficient learning is active, purpose-driven and focused on measurable results. The most important instruments of efficient learning are critical thinking and metacognitive strategies.

The learning theories presented in the book are organized around four paradigms: behaviorism (classical conditioning, connexionism, operant conditioning and learning by imitation); cognitivism (insight, latent learning, development theory, advanced organizers); constructivism (Piaget's constructivism, zone of proximal development, development of mental actions, interactionism and cognitive schema); intellectual training (lateral thinking, instrumental enrichment and critical thinking).

Learning is influenced by internal and external factors. These are manifest in: particularities pertaining to age (intellectual development, moral development, psycho-social development, development of symbolization, development of forms of knowing, development of critical thinking), to gender, culture, skills and interests. The major idea that can be concluded form this chapter is the need for standards, but the rejection of standardization.

Part II presents a collection of Techniques of Efficient Learning, including intellectual activity, efficiency in learning, sources of learning and their use.

Reading and writing are the basic instruments of intellectual activity. There are alternatives to classical reading nowadays, i.e. electronic reading. The pace of reading can be accelerated by means of specific techniques. Writing is a

major intellectual skill that takes different forms (notes, reading diaries, reviews, essays, reports).

Efficiency in learning can be achieved by integrating six instruments: note-taking, cognitive organizers, logic and reasoning, strategies of developing critical thinking, metacognitive strategies and mnemotechniques. Each of the six instruments is described in detail, together with a grouping of specific techniques.

The means of using sources of learning are documentation, inquiry, and probing. The sources of learning are: books, articles, the Internet, teachers, experts, peers, the community, study groups, one's own experience.

Part III looks upon *Self as the Instrument and Purpose of Education*, focusing on self-knowledge, personal growth, and planning and management of learning.

Personal growth starts with an accurate self-assessment. Some questionnaires are provided for the identification of one's own preferred learning style, as well as the description of different classifications and learning style coordinates. The chapter also includes some tools for personal growth: the SWOT analysis, experiential learning, and learning behavior acquisition.

Management of efficient learning begins with time management. Motivation and self-motivation for learning are two instruments of planning efficient learning.

The Epilogue returns to the model of the coach-teacher, and includes a set of guiding principles of her professional activities.

The major idea promoted in *Efficient Learning Technique* is that one should build one's teaching on the particularities of the learning process.

INDEX

A

abrevierile şi prescurtările · 149
acomodare · 54, 55, 224
analiza SWOT · 244
analiza trăsăturilor semantice · 181
Anderson · 58, 61, 89, 90
antrenamentul intelectual · 33
aptitudinile · 121, 122
aranjarea în pagină · 152
Aristotel · 174, 198
asimilare · 54, 55, 58, 224
Ausubel · 30, 47, 51, 89, 163, 200
automotivare · 254

B

Bandura · 36
behaviorismul · 33, 35, 38, 48
Belenky · 115, 117, 129
Browne şi Keely · 208
Bruner · 47, 93
Burke · 180

C

cadrul de învăţare · 28, 29
Caine şi Caine · 86
calităţile stilului · 139
chiorchine · 185
Cicero · 175, 176
citarea · 205
codurile de lectură · 182
cognitivismul · 33, 48, 49
condiţionarea clasică · 34
condiţionarea operantă · 35
conexionismul · 35
constructivismul · 33, 49, 59, 60, 203
constructivismul social · 55, 60, 143
contextul · 27, 28, 121
contraargumentarea · 173
Crowder · 41
cultura · 120, 245, 251

D

Dale · 123, 129, 250, 254, 260
De Bono · 67, 68, 72, 73, 89
dezvoltarea personală · 24, 247, 248, 264
diagrama · 170, 171
diagrama Venn · 171
dialectica · 173
diversificare instrumentală · 69, 75
documentarea · 8, 144, 201
Doise · 57, 93
Dunn şi Dunn · 217, 229, 230
Dunn şi Griggs · 120, 129, 231, 250

E

eficienţa · 25, 139, 260
elaborarea raţionamentelor · 7, 185
Erikson · 96
Evocare/Realizarea sensului/ Reflecţie · 71

F

feedback · 41, 43, 89
feedforward · 50
Feuerstein · 69, 75
fişa de lectură · 140

Fleming şi Mills. · 218
formularea întrebărilor · 190
Formularea titlului · 139

G

Galperin · 56, 57, 93
gândirea critică · 24, 72, 81, 82, 83, 182, 190, 205, 208
Gândirea critică · 25, 69, 70, 71, 81, 82, 83, 90
Gândirea critică pentru profesori şi studenţi · 82, 83
Gândirea laterală · 67, 68, 72
Gândirea verticală · 67
Gardner · 93, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 129, 176, 250
Gestaltismul · 46
grupurile de discuţii · 205
grupurile de studiu · 8, 161, 209

H

Handy · 257, 260
hărţile conceptuale · 47, 164
Honey şi Mumford · 225

I

în abordare transcurriculară · 82, 90
index al stilurilor de învăţare · 218
înregistrarea · 141, 149, 156, 207
Instruirea programată · 40, 41
instrumente ale gândirii · 75
întărire · 34, 36, 37, 40
întărire negativă · 37
întărire pozitivă · 37
inteligenţa · 55, 91, 93, 122, 124, 125, 233, 234, 235, 236
inteligenţele multiple · 123, 231
interacţionism · 57
Internetul · 203
învăţare · 3, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 101, 116, 135, 139, 161, 162, 163, 193, 195, 210, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 244, 245, 246, 247, 254, 261
Învăţarea activă · 24
Învăţarea eficientă · 23, 24, 139
învăţarea experienţială · 245
Învăţarea latentă · 46
învăţarea pe toată durata vieţii · 257
învăţarea prin cooperare · 63, 64, 82
învăţarea prin intuiţie · 46
învăţarea socială · 36
Ionescu · 43, 53, 89

J

Johnson şi Johnson · 63
Joyce, Weil şi Shoewrs · 163
jurnalul de lectură · 141

K

Klooster · 83, 89
Kohlberg · 50, 93, 95, 115
Kohler · 46, 162
Kolb · 223, 225, 245, 250

L

lecţie · 41, 42, 43, 51, 64, 72, 74, 89, 161, 261
lectura · 62, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 152, 153, 156, 157, 159
lectură accelerată · 134, 152, 153, 156, 157, 159
lectură activă · 63, 181
lectura electronică · 134
lectura în diagonală · 136
lectura rapidă · 134, 152, 153, 156, 157, 159
Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice · 71, 81, 144, 200
listele structurate · 164, 166

M

maieutica · 190
matricile · 164, 169
McCarthy · 217, 227, 250
McCrorie · 207
Meredith · 28, 30, 70, 71, 81, 83, 89, 90, 181, 185, 200
metafora · 176
metoda pălăriilor gânditoare · 73
mnemotehnici · 195
modelarea comportamentului · 38
motivaţie · 254
motoarele de căutare · 204
Mugny · 57, 93
munca intelectuală · 15, 133

N

neuroştiinţele · 85
Noica · 15, 16
numerotările · 151

O

Ogle · 30, 62, 90
organizatorii cognitivi · 45, 47, 51, 162, 163, 164
organizatorii cognitivi daţi în avans · 47, 163
orientarea către scop · 16, 24, 81

P

Paul şi Elder · 111, 113, 190, 191
Pavlov · 34, 247
pedeapsă · 38, 40, 94, 118
Perelman · 177, 200
Perry · 100, 101, 102, 109, 115, 129
Piaget · 47, 48, 55, 56, 91, 92, 93, 180
planul de dezvoltare · 255, 264
Platon · 69, 198, 215
polemica · 173
predarea centrată pe dezvoltarea strategiilor metacognitive · 83
predarea centrată pe elev/student · 64
predicţia · 177, 181
preferinţa emisferică · 229
pre-lectură · 134, 135, 137, 152, 153, 156, 157, 159, 195
prelucrarea · 133, 144, 149, 162, 163, 207
prezentarea de carte · 142
profesorul-antrenor · 18, 261
Programul CoRT · 72
Programul individual de învăţare · 9, 255, 256
proiectele de investigaţie · 207

R

recenzia · 142
recompensă · 34, 36, 37, 38
referatul · 143, 146
referinţele bibliografice · 201
reflecţia · 71
retorica · 173, 174, 180
rezultate măsurabile · 24

S

scanarea · 135, 201
schema cognitivă · 58
schemele · 58, 150
scrierea argumentativă · 182
scrierea din surse multiple · 144
scrisul · 124, 133, 162
secvenţa de învăţare · 27
Şerbănescu · 139, 148
Sistemul Cornell · 155
situaţia de învăţare · 27
Skinner · 35, 37, 40
stabilirea priorităţilor · 253
standardele · 127
Steele · 28, 30, 70, 71, 81, 90, 181, 185, 200
Sternberg · 93, 122, 123, 129
stil de învăţare · 231
stiluri · 135, 223, 225, 246
strategiile metacognitive · 24
strategiile metacognitive · 8, 25, 29, 194
sursele de învăţare · 211

T

tabelele · 164, 166
tehnică · 15, 40, 67, 148, 174, 201, 225
tehnicile de învăţare eficientă · 126
Temple · 19, 28, 30, 70, 71, 81, 82, 90, 148, 181, 182, 185, 200, 207, 213
teoria dezvoltării · 47
teoria triarhică a inteligenţei · 122
Thorndike · 35
Tolman · 35, 46, 162
Toulmin · 178

U

unitatea de învăţare · 26

V

Vâgotski · 55, 56, 60, 90, 93, · 180
validitatea raţionamentelor · 186

W

Watson · 35

Z

zona proximei dezvoltări · 55

CENTRALĂ
UNIVERSITARĂ
„LUCIAN BLAGA"